

2º CICLO

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

O documento audiovisual em apoio às  
competências de compreensão e  
expressão do oral, no ensino  
aprendizagem do PLE  
Denise Agonia Faria Robalo

**M**

2018



Denise Agonia Faria Robalo

**O documento audiovisual em apoio às competências de  
compreensão e expressão do oral, no ensino aprendizagem do  
PLE**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua  
Estrangeira orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira  
Duarte e coorientada pelo Professor Doutor Manuel Francisco Ramos.

Orientador de Estágio, Professor Doutor Manuel Francisco Ramos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro 2018

# O documento audiovisual em apoio às competências de compreensão e expressão do oral, no ensino aprendizagem do PLE

Denise Agonia Faria Robalo

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua  
Estrangeira, orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Isabel Margarida Ribeiro de  
Oliveira Duarte  
e coorientada pelo Professor Doutor Manuel Francisco Ramos

## Membros do Júri

Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho

Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues

Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 15 valores

*“Não basta dar os passos que nos devem levar um dia aos objectivos, cada passo deve ser ele próprio um objectivo em si mesmo, ao mesmo tempo que nos leva para diante.”*

*Johann Goethe (1749-1832)*

# Índice

Declaração de honra .....	1
Agradecimentos .....	2
Resumo .....	3
Abstract .....	4
Índice de ilustrações .....	5
Lista de abreviaturas e siglas .....	6
Introdução .....	7
PARTE I – Enquadramento Teórico .....	10
Capítulo 1 – O audiovisual .....	11
1. O conceito de audiovisual e a sua evolução no ensino .....	11
1.1. A importância dos recursos audiovisuais na aula de Língua Estrangeira .....	13
1.1.1. Da pertinência educativa dos materiais audiovisuais .....	16
1.1.1.2. Materiais autênticos .....	18
1.1.2. O Recurso audiovisual no QECR .....	21
1.1.3. O papel do professor de LE .....	22
1.1.4. A motivação e o impacto do audiovisual na aprendizagem de PLE .....	24
1.2. Os meios audiovisuais na expressão do oral .....	25
1.2.1. O vídeo .....	27
1.2.2. A imagem .....	29
1.2.3. A televisão .....	31
1.2.4. A internet .....	33
1.2.5. A publicidade .....	34
Capítulo 2 - A Comunicação Oral .....	37
2.1. Compreensão oral: o ouvir .....	39
2.2. Expressão oral: falar e interagir .....	42
Parte II - Implementação do plano de intervenção pedagógico-didático .....	45
Capítulo 3 - Contextualização do estágio pedagógico .....	46
3.1. Caracterização do público-alvo .....	46
1º Semestre .....	46
2º Semestre .....	47
3.2. Descrição das propostas didáticas desenvolvidas .....	48
3.2.1. Regência 1 .....	48

3.2.2. Regência 2 .....	51
3.2.3. Regência 3 .....	53
3.2.4. Regência 4 .....	54
3.2.5. Regência 5 .....	56
3.2.6. Regência 6 .....	57
Considerações Finais.....	60
Referências Bibliográficas .....	63
Anexos .....	69
Anexo 1.....	70
Anexo 2.....	75
Anexo 3.....	77
Anexo 4.....	81
Anexo 5.....	84
Anexo 6.....	88

## **Declaração de honra**

Declaro que a presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 13 de setembro de 2018

Denise Agonia Faria Robalo

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte pelos seus sábios conselhos, pelo constante apoio e orientação;

Ao Professor Doutor Manuel Ramos por toda a orientação ao longo do período de estágio;

Aos meus pais e ao meu padrinho porque sem eles nada disto seria possível, nem conseguiria voar tão alto;

À minha irmã por estar sempre presente nos momentos mais difíceis, por acreditar em mim e não me deixar cair;

Ao Luís e aos meus amigos, por tudo;

Aos meus primeiros alunos, que me ensinaram muito mais do que eu a eles;

A todos, o meu mais profundo agradecimento.



## Resumo

A omnipresença dos recursos audiovisuais no nosso quotidiano sugere que o ensino de uma Língua Estrangeira partindo apenas da utilização de um manual já não faz sentido. Os meios audiovisuais podem motivar os aprendentes para o processo de ensino-aprendizagem. A utilização destes materiais, por oposição aqueles que são criados e elaborados com uma finalidade pedagógica, permite a criação de diferentes opções didáticas e a aproximação dos estudantes à língua-alvo, fornecendo um *input* linguístico rico, variado e não artificial e sugestões culturais mais motivadoras.

O presente relatório descreve, a partir de fundamentações teóricas, a importância dos meios audiovisuais autênticos na aula de Língua Estrangeira, concretamente, no caso do Português Língua Estrangeira e a sua relevância para o desenvolvimento da competência oral dos aprendentes, mais precisamente nas vertentes da compreensão e da expressão oral. Neste sentido, este trabalho encontra-se dividido em duas partes. Em primeiro lugar, apresentamos os fundamentos teóricos que serviram de base a uma melhor compreensão deste tema. Em segundo lugar, a descrição crítica e refletida da prática pedagógica e dos materiais utilizados, tendo em conta os métodos descritos anteriormente.

**Palavras-chave:** audiovisual, expressão oral, competência oral, Português Língua Estrangeira

## **Abstract**

The ubiquity of audiovisual resources in our daily lives shows that the teaching of a foreign language based solely on the use of a manual no longer makes sense. The audiovisual media can motivate learners to the teaching-learning process. The use of these materials, as opposed to those that are created and elaborated with a pedagogical purpose, allows the creation of different didactic options and the approach of students to the target language, providing a rich, varied and genuine linguistic input and more motivating cultural suggestions.

This report describes, based on theoretical foundations, the importance of authentic audiovisual media in the Foreign Language class, specifically, in the case of the Portuguese Foreign Language and its relevance for the development of the oral competence of learners, particularly in the aspects of understanding and oral expression. In this sense, this work is divided into two parts. In the first place, we present the theoretical foundations that served as the basis for a better understanding of this subject. Secondly, the critical and reflected description of the pedagogical practice and the materials used, considering the methods described above.

**Keywords:** audiovisual, oral expression, oral competence, Portuguese Foreign Language

## Índice de ilustrações

**Figura 1** - A integração do audiovisual no processo de ensino-aprendizagem in: Moderno, A. (1992) *A comunicação audiovisual no processo didático: no ensino, na formação profissional*.

## **Lista de abreviaturas e siglas**

**LE** – Língua Estrangeira

**PLE** – Português Língua Estrangeira

**QECR** - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

## Introdução

Num mundo que se encontra em constante mutação e evolução, as novas tecnologias desempenham cada vez mais um papel fundamental, onde à distância de um *click* encontramos os mais diversos serviços. Apesar de as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) serem parte do nosso quotidiano e de serem já utilizadas ao serviço da pedagogia, ainda não se encontram completamente integradas no trabalho do professor de LE. Enquanto “comunicador”, o professor deve implementar na sala de aula meios que permitam e facilitem a comunicação com o aprendente. No entanto, tal como Moderno (1992: 13) refere, vivemos “numa época em que as técnicas de imagem, do som e do grafismo circundam alunos e professores fora da escola, mas ainda não ocupam o lugar a que têm direito dentro da sala de aula.”. Ainda que o autor se refira a uma época distinta daquela em que vivemos, na qual a internet ainda não havia chegado a Portugal, a sua citação não deixa de fazer sentido, uma vez que, em muitas escolas, apesar de estarem bem apetrechadas com quadros interativos e computadores em todas as salas, os meios audiovisuais ainda são colocados à margem, sendo vistos por muitos docentes como meios de distração no decorrer das unidades letivas.

A escolha deste tema para o presente relatório de mestrado baseou-se na minha aprendizagem enquanto aluna e na observação direta de aulas que me permitiu entender que as “linguagens áudio-scripto-visuais” facilitam a interação entre professor-aluno/aluno-professor, assemelhando-se ao quotidiano e não ao ambiente de ensino tradicional, provocando uma motivação extra nos aprendentes. É neste sentido que a comunicação em sala de aula deixa de se exercer apenas num sentido unidirecional transformando-se, através dos auxílios tecnológicos, numa aprendizagem interacional. Os meios audiovisuais tornam-se verdadeiros auxiliares na desinibição dos aprendentes no que respeita à expressão e à comunicação oral, uma vez que reforçam e estimulam a sua participação em aula. Por meio da participação e do envolvimento em situações reais do uso da língua, os estudantes deixam de ter apenas um papel passivo e passam a ter um papel ativo. Para além disso, os meios audiovisuais estimulam a motivação dos aprendentes para a aprendizagem de línguas. Através deles é possível ver a língua em “ação”, contactar com o seu uso real em contextos verídicos, o que apenas com a utilização do manual não seria possível. Fernández (2012: 12) alude ao facto de que os aspetos socioculturais essenciais para quem estuda uma nova língua e cultura são

veiculados através das formas de interação e de expressão da mesma. Nesta linha de pensamento, acreditamos que a utilização dos recursos audiovisuais permite ao estudante trabalhar sobre temas de interesse e obter uma percepção clara das diferentes matérias, o que possibilitará, do mesmo modo, uma boa aprendizagem.

Neste sentido, é essencial capacitar o estudante com ferramentas que lhe permitam lidar com situações reais do quotidiano e lhe permitam adquirir amplos conhecimentos culturais e sociais sobre a sociedade da língua alvo. Para este efeito, o professor deve recorrer a materiais autênticos como excertos de filmes, programas de televisão/rádio, publicidade e imagens em detrimento de simulações e situações hipotéticas. Deste modo, o aprendente terá uma noção clara da essência da língua, ouvi-la-á, conhecerá expressões realmente usadas e reconhecerá as suas características fonéticas. A audição e a leitura de textos autênticos é uma forma incontornável de melhorar a capacidade de compreensão oral e de produção também, porque o aluno tenderá a imitar a fala dos nativos que ouve.

Na aquisição de uma LE, a compreensão e a expressão oral desempenham competências fundamentais, uma vez que “a oralidade consubstancia a relação com essa nova língua, no fundo, com os novos mundos que se desdobram perante o aprendente.” (Bagão, 2014:1). A aprendizagem de uma nova língua tem, geralmente, como principal objetivo atingir e desenvolver a competência comunicativa, exceto em casos em que existe uma aprendizagem voltada para fins específicos. Stubbs (1987) refere precisamente que “a aula é um ambiente linguístico muito influente, por isso o ensino é praticamente inconcebível sem a linguagem.” (Stubbs, 1987 apud Silva, 2002: 179) Se estivermos, além disso, a discorrer sobre o ensino de uma língua, mais esta afirmação é correta. No Português Europeu, a questão da compreensão e expressão oral ganha ainda mais ênfase. Por ser uma variedade da língua portuguesa que se caracteriza pelo enfraquecimento das vogais átonas e pelo facto de a entoação e de a acentuação silábica representarem fenómenos importantes para a descodificação e pronúncia correta das palavras, torna-se difícil a compreensão para falantes não nativos.

Neste relatório, tentar-se-á dar resposta às seguintes questões de partida: Qual a pertinência do uso de materiais audiovisuais na aula de PLE? De que forma os meios audiovisuais podem representar um apoio ao desenvolvimento da competência oral na aula de PLE?

Assim, tendo estas questões por base, foram definidos como principais objetivos: (i) indicar as várias potencialidades dos recursos audiovisuais enquanto ferramenta didática durante o processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE); (ii) demonstrar que os meios audiovisuais constituem um importante veículo de apoio para o desenvolvimento da compreensão oral e, do mesmo modo, para a desinibição da expressão oral dos aprendentes; (iii) refletir criticamente sobre o trabalho prático realizado em aulas de estágio, tendo em conta a problemática referida.

Como tal é importante refletir sobre os estudos já desenvolvidos nesta área para que exista uma melhor abordagem e uma utilização mais eficiente desses meios.

O presente trabalho reflete sobre a iniciação à prática pedagógica através do estágio realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), no Curso Anual de Português para Estrangeiros. Este relatório de estágio divide-se em duas partes. A primeira parte diz respeito ao quadro teórico, repartindo-se em dois capítulos: no primeiro capítulo, aborda-se a evolução dos meios audiovisuais, as suas vantagens e a pertinência da utilização de materiais autênticos em sala de aula, bem como a presença do audiovisual no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR). Ainda no primeiro capítulo, é abordado o uso do audiovisual enquanto recurso motivador da expressão oral. No segundo capítulo, é abordada a componente da oralidade, com especial ênfase na compreensão e expressão oral. A segunda parte refere-se à descrição do grupo de estágio, da prática pedagógica e à especificação da metodologia utilizada. A parte final deste relatório é dedicada às reflexões e conclusões.

## **PARTE I – Enquadramento Teórico**



# Capítulo 1 – O audiovisual

## 1. O conceito de audiovisual e a sua evolução no ensino

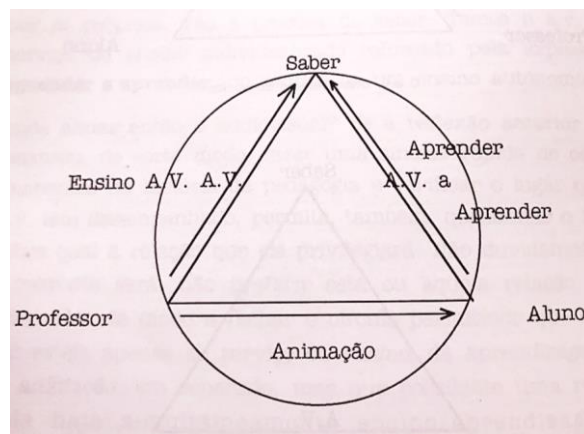
Moderno (1992), sob influência de Cloutier (1979), classifica o audiovisual como “linguagens que são acessíveis ao homem e que aliam a imagem em movimento ao som e conciliam o espaço e o tempo, a vista e o ouvido” (1992: 26); ainda segundo o ponto de vista do autor, o “scriptovisual” permite a junção de imagens e palavras escritas, ou seja, o grafismo, que integra modos de comunicação visual e linguística e, por fim, o “áudio-scripto-visual” origina as “comunicações multimédias.” (1992: 26). Pela junção dos sentidos mais importantes, a visão e a audição, os meios audiovisuais conseguem captar a atenção e o interesse do aprendente, facilitando a memorização da informação. Adaptam-se, portanto, a diferentes tipos de aprendizagem.

Ribeiro et al. (1996: 6) consideram o audiovisual como um “conjunto de aparelhos e/ou documentos que facilitam a aprendizagem através da estimulação dos sentidos.” Benavente (1998: 14) classifica os meios audiovisuais como “suportes materiais/imateriais da circulação de mensagens com um valor denotativo preciso e, por outro, instâncias de produção artística, de circulação de afetos e de fruição estética.”

Ao longo dos tempos, foram vários os autores que apoiaram a implementação do uso do audiovisual no ensino. A aprendizagem deve ser o caminho para uma comunicação clara que envolva todas as formas de expressão e neste aspeto, os audiovisuais interagem precisamente com a aprendizagem sendo uma dessas formas de expressão (Pinto, 1998: 115). Corado (1998: 20) concebe os meios audiovisuais como recursos a partir dos quais é possível ensinar tudo, desde literatura a matemática. Moderno (1992: 14), um dos autores que mais defendeu a utilização do audiovisual no ensino, sustenta que as “tecnologias da comunicação ao possibilitarem uma boa percepção estão na base de uma boa aprendizagem”. Mialaret citado por Moderno (1992: 47) observa que a utilização de mais meios de comunicação em sala de aula permite ao aprendente adquirir e interiorizar os conhecimentos com melhor percepção e, por conseguinte, o nível de aprendizagem será maior. No encontro *O ensino do audiovisual, o audiovisual no ensino* (Corado, 1998) advoga-se a importância que o audiovisual desempenha e considera-se fundamental a integração do “ensino do cinema e do audiovisual nas estruturas curriculares, por forma a criar disponibilidade dos alunos para o usufruto de um meio de comunicação e de uma

forma de arte que necessitam de ser apreendidos e aprendidos (...)” (Corado, 1998: 16). Os factos expressos pelos autores supracitados, embora não sendo referentes à atualidade, revelam a urgência da utilização das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Tal como refere Costa (2007: 15), o emprego dos meios audiovisuais no ensino está ainda muito limitado devido ao facto de os professores se depararem com dificuldades na sua utilização e na criação de conteúdos a partir deles pela falta de preparação na sua formação. Apesar disso, Alonso (2012: 12 apud Amorim, 2016: 20) afirma que “la comprensión audiovisual va ganando paulatinamente presencia en las aulas. (...) El apoyo visual facilita la comprensión, especialmente, a quienes tienen más dificultades para decodificar la lengua, ya que encuentran ayuda para entender los datos por el contexto.”

O audiovisual procura implementar-se, na escola, como um meio que auxilia o professor na transmissão de saberes. Contudo, ao longo dos tempos, apresentou uma evolução positiva, transformando-se num meio que permite “optimizar os processos de ensino-aprendizagem” (Silva, 1986: 43) e que reforça “as capacidades intelectuais do aluno na sua tarefa de aprender, fornecendo-lhe ferramentas intelectuais que o ajudem a pensar de forma estruturada” (Costa, 2007: 15). Efetivamente, estudos publicados por Ribeiro et al. demonstram que em períodos de tempo diferentes, a maior percentagem de informação retida pelos aprendentes após 3 horas ou 3 dias advém dos recursos audiovisuais. A ideia de que os recursos audiovisuais ajudam a fixar matérias começou cada vez mais a ser reconhecida, ganhando relevo a pertinência e destaque da sua utilização nas práticas pedagógicas. Com efeito, os meios audiovisuais devem ser colocados e vistos sob a forma de uma pedagogia da ação, que permita criar situações de “aprendizagem” num ambiente de “animação” (figura 1).



**FIGURA 1** – A INTEGRAÇÃO DO AUDIOVISUAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM IN: MODERNO, A. (1992). *A COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL NO PROCESSO DIDÁTICO: NO ENSINO, NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL*

O aparecimento da internet, a sua divulgação e livre acesso é um dos motivos pelos quais a introdução do audiovisual em contexto pedagógico se tornou mais facilitada. Até esta altura, o acesso à informação era bastante restrito, bem como a obtenção de materiais autênticos. O surgimento da internet provocou uma verdadeira revolução no campo das tecnologias da informação. Esta ferramenta veio permitir o livre acesso à informação e o contacto com as mais diversas culturas e línguas a partir do computador e, por consequência, o desenvolvimento da competência comunicativa e da compreensão oral no contacto direto com a língua alvo. A ligação que é possível estabelecer com os diversos pontos do mundo, em qualquer lugar, a qualquer hora e à distância de apenas um *click*, permite ao aprendente estar sistematicamente em contacto com a língua, o que, por consequência, contribui para a aquisição de competência comunicativa, através da repetição das mesmas estruturas linguísticas representadas.

### **1.1. A importância dos recursos audiovisuais na aula de Língua Estrangeira**

Os recursos audiovisuais, por combinarem em si a linguagem verbal, escrita e audiovisual, oferecem ao aluno uma experiência multissensorial mais completa e significativa do que outros recursos tradicionais, como o livro de textos. Devido à facilidade de acesso aos dispositivos tecnológicos, em qualquer parte, através da internet e de dispositivos móveis, os recursos audiovisuais adquiriram grande familiaridade na

sociedade, com especial destaque entre os estudantes. É por via destes meios que os jovens assimilam grande parte da informação. Tendo em conta este pressuposto, a introdução do audiovisual em aulas de língua estrangeira tornar-se-á, desde logo, uma mais valia.

A reação dos estudantes aquando da visualização de uma “máquina” ou de um objeto novo em sala de aula é bastante diferente daquela que têm numa aula considerada tradicional. Os aprendentes assumem-se desde logo como mais predispostos a participar e a interagir na aula. Atualmente, a presença da tecnologia impõe-se como uma realidade. Os aprendentes vivem rodeados de novas tecnologias que dominam completamente, como computadores, tablets, iPad’s, smartphones, etc., e porque não inseri-las em sala de aula? Moderno, apesar de escrever antes de toda esta tecnologia ter entrado nas nossas rotinas e também na escola, advoga que é importante “a integração de meios, técnicos ou não, que facilitem a comunicação, mas privilegiando uma comunicação didática que possibilite situações não só de ensino, mas um verdadeiro processo didático de ensino/aprendizagem.” (1992: 13).

Numa era digital e tecnológica, o estudante já não aprende apenas através da aprendizagem formal em sala de aula, sob a orientação de um professor. Toffler, citado por Corado (1998:25), refere que o conhecimento é o novo poder que rege as sociedades, e o conhecimento adquire-se hoje em dia sobretudo através de meios audiovisuais. Neste sentido, cabe ao professor de LE transportar esses meios para a sala de aula, para que a aprendizagem se torne mais motivadora e eficaz. Com efeito, os meios audiovisuais podem ser constituídos como “elementos motivacionais” se permitirem despertar no aprendente a curiosidade e, simultaneamente, o conduzirem a novas aprendizagens. (Santos, 1977: 66). Desta forma, é importante explorar as inúmeras possibilidades que estes meios proporcionam, com vista a facilitar as tarefas de compreensão e produção em aula. Do mesmo modo, os meios audiovisuais permitem acelerar o processo de aprendizagem, sobretudo quando estamos a pensar em línguas estrangeiras.

Apesar de os meios tradicionais, como os manuais, os vídeos educativos, proporcionarem ao estudante boas competências linguísticas e conhecimentos gramaticais, não lhe fornecem o *input* linguístico necessário para que possa desenvolver a sua competência comunicativa em língua. O intuito de aprender uma LE é, geralmente, o de conseguir comunicar através dela e, deste modo, conseguir exprimir-se em contextos reais. Durante a aquisição de uma LE, o aprendente assume um papel ativo, pois vai

interiorizando a gramática dessa língua, a partir ora de materiais com os quais convive, ora da sua experiência no contexto real, ora de exercícios propostos pelo docente, ora da sua motivação (Cook, 2006: 42). Contudo, no final de um curso e, no caso de o aprendiz não se encontrar numa situação de *input* constante, poucas serão as conversas que conseguirá ter na língua alvo. Ora, através dos meios audiovisuais, o estudante poderá estar em contacto directo com a língua, com nativos da mesma que lhe permitem entrar em convívio permanente com amostras comunicativas reais.

Os recursos audiovisuais procuram provocar no estudante uma atitude reflexiva e, do mesmo modo, sensibilizá-lo para determinado assunto. Por conseguinte, torna-se necessário que contemplem uma linguagem clara e acessível e, simultaneamente, uma imagem perceptível e adequada à situação para que os aprendentes sejam capazes de refletir e se expressarem adequadamente. Outra das razões pelas quais o audiovisual se apresenta como motivador é por expor factos reais, se nos detivermos sobre reportagens, conferências, debates, entrevistas, telejornais recentes, etc. A “omnipresença” da imagem aliada ao som, nestes documentos, provoca uma fácil interpretação e descodificação por parte do estudante.

Moderno (1992: 50-52) apresenta quatro argumentos que justificam a pertinência da utilização de recursos audiovisuais no ensino:

- (i) **Acessibilidade** – vivemos rodeados de tecnologia, desta forma, os meios audiovisuais encontram-se ao alcance de todos.
- (ii) **Interesse** - através dos meios audiovisuais, os alunos prestam mais atenção à aula e eles são um incentivo à sua participação, contrariamente ao que acontece, habitualmente, com a utilização exclusiva do manual.
- (iii) **Prazer** - os meios audiovisuais permitem aos aprendentes adquirirem conhecimentos sem que exista um grande esforço de compreensão nesse processo de aquisição. Como o autor refere “é um meio de aquisição de conhecimento e um meio de facilitar essa aquisição, tornando a aula mais atraente.” (1992: 52)
- (iv) **Necessidade** - Os professores sempre tiveram necessidade de estimular os aprendentes, de os cativar para a sala de aula. Ora, os meios audiovisuais proporcionam um certo grau de motivação por ser possível trabalhar de diversas formas através deles. Para além disso, facilitam o acesso à

pesquisa, tornando-se numa forma de facilitar a transmissão de conhecimentos.

### **1.1.1. Da pertinência educativa dos materiais audiovisuais**

A escola não pode, nem deve ignorar a introdução das novas tecnologias, uma vez que “como agente de inovação e mudança social, não pode alhear-se do fenómeno crescente que representa a relação do homem com as novas tecnologias da informação (...)”, dado que estas representam uma “maior eficácia das estratégias utilizadas no contexto educacional.” [Gil 2002: 208]

Os meios audiovisuais tornaram-se um instrumento de trabalho valioso, na medida em que, permitem ao professor descrever de forma peculiar situações características de qualquer cultura, como saudações, formas de tratamento, comportamentos, etc. Relativamente ao seu emprego, auxiliam o professor “na transmissão dos conteúdos escolares” [e, por outro lado, fornecem ao aluno] “ferramentas intelectuais que o ajudam a pensar de forma estruturada, autónoma e, assim, conseguir melhores resultados em termos de aprendizagem escolar.” (Costa: 2007)

Na constituição de auxiliares, os meios audiovisuais permitem complementar as aulas de LE com conteúdos culturais, linguísticos e socioculturais, permitindo aos aprendentes desenvolver o seu espírito crítico, estimular a sua desenvoltura discursiva e a forma como se expressam oralmente através de discussões em torno de um assunto ou pela criação de um debate em aula.

Efetivamente, ensinar uma LE implica o ensino de cultura, e, para um ensino eficiente da mesma, o professor deve recorrer ao uso dos meios audiovisuais (Bazzochi: 2006). A utilização de reportagens, filmes, canções, publicidade, etc., pela sua dupla forma de comunicação (visual e auditiva) permite ao aprendente memorizar mais facilmente conteúdos gramaticais e vocabulares e, concomitantemente, permite abordar diversos conteúdos culturais, fomentando a criatividade do aprendente. A visualização destes documentos permite ao estudante a aquisição de novo vocabulário e da sua correta pronúncia pela imitação da língua que ouve no documento usado. Do mesmo modo, permite o contacto com o uso real da língua, sem a artificialidade presente nos manuais. Ferrés (2004) refere precisamente que todos estes materiais contribuem para a eficácia da

aprendizagem desde, que se proceda a uma correta utilização dos mesmos, de modo a alcançar os objetivos pretendidos.

Os meios audiovisuais são eficazes por, geralmente, proporcionarem, em contexto educativo, situações de aprendizagem cooperativa e colaborativa. Segundo Torres, citado por Graça,

a aprendizagem colaborativa é um processo ativo que se dá pela construção colaborativa entre os pares; os papéis do grupo são definidos pelo próprio grupo; a autoridade é compartilhada; o professor é um facilitador, um parceiro da comunidade de aprendizagem; ocorre a centralização da responsabilidade da aprendizagem no aluno e existe a co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem do colega. (2016: 26)

Neste sentido, os meios audiovisuais, por englobarem em si os mais variados programas *online* de partilha de trabalhos, e por proporcionarem atividades que podem ser realizadas em grupo, aquando da visualização de um vídeo ou da audição de um programa, podem resultar em interações sociais e culturais de cooperação entre diferentes indivíduos e contribuir de forma positiva para a integração dos aprendentes em contexto de imersão, quando estão num país diferente do seu. Para além disso, o contacto com estes recursos, podem resultar na aquisição de estratégias que lhes possibilitam interagir de forma autónoma no seu quotidiano, como competências comunicativas em língua. Pelas suas características intrínsecas, é possível uma exploração lúdica do audiovisual em sala de aula, o que permite a aquisição de novos conhecimentos sob uma nova forma estar e de entretenimento.

O contacto com os meios audiovisuais permite ao aprendente familiarizar-se com as competências que o QECR (2001) considera fundamentais no ensino-aprendizagem de uma LE. A utilização da internet, por intermédio, por exemplo, da participação em blogues, que poderão ser criados pelo professor com o intuito de incentivar a aprendizagem dos estudantes, pode ajudar a desenvolver a competência e a compreensão escrita e de leitura. Através do visionamento de filmes, reportagens, etc., o aprendente estará a melhorar a competência de compreensão oral e, em simultâneo, a expressão oral na discussão que se poderá ter após a observação destes programas. De igual forma, o estudante desenvolverá a sua competência intercultural pelo contacto direto com a cultura-alvo, que resultará numa maior intercompreensão e respeito pela diferença. É importante salientar que ensinar cultura não se refere apenas à transmissão de conhecimentos culturais, mas também à consciência da variedade cultural existente no

mundo. Assim sendo, a competência intercultural envolve a compreensão crítica da cultura que se aprende, mas também o saber intercultural, ou seja, a relação entre culturas que leva a uma análise individual do universo social e a uma reflexão sobre a própria cultura e identidade de cada um de nós. O contacto com uma língua e cultura estrangeiras para além do promover o estímulo cognitivo, fomenta também a socialização e a construção da identidade cultural através do reconhecimento e aceitação da diferença, da diversidade, da curiosidade e do respeito em relação aos que são diferentes de nós.

Deste modo, o audiovisual é, efetivamente, um meio que permite desenvolver a comunicação oral através da utilização de materiais autênticos. A visualização de um vídeo ou apenas a audição do mesmo permitirão ao aprendente estar em contacto direto com ambientes coadunados com a realidade paralela à da escola, possibilitando-lhe a reprodução de estruturas linguísticas semelhantes às transmitidas que, por sua vez, possibilitarão a integração dos aprendentes na sociedade, tornando-os mais ativos, uma vez que estarão familiarizados com as particularidades do discurso oral, incluindo as de tipo pragmático, e mais aptos para a comunicação e socialização.

### **1.1.1.2. Materiais autênticos**

A inserção deste tópico na presente dissertação deve-se ao facto de, na prática-pedagógica de que se dá conta, apenas se terem utilizado materiais autênticos.

Neste sentido, importa definir o que realmente se entende por materiais autênticos. Nunan (1989: 54) afirma que “‘authentic’ materials are usually defined as those which have been produced for purposes other than to teach language.” Cassany et al. consideram que os textos autênticos são aqueles que “no han sido creados especialmente para la educación y tampoco han sido excesivamente manipulados.” (2000: 87) Álvarez Mennuto (2009), citado por Basto (2015: 19), refere que os “textos autênticos, sean orales o escritos, son aquellos diseñados para hablantes nativos. Son textos reales no creados para los estudiantes de lenguas sino para los hablantes de la lengua en cuestión.”

A expressão “material autêntico” é utilizada, maioritariamente, para destacar a finalidade não pedagógica na sua elaboração, ou seja, são materiais que não foram criados propositadamente para o contexto educativo, nem foram alvo de manipulações para se tornarem mais simples. Neste sentido, a expressão “material autêntico” pode ser



entendida como tudo aquilo que rodeia o nosso quotidiano, como programas de rádio, publicidade, jornais, revistas, panfletos, talões de compras, sacos com mensagens escritas, canções, etc. que contêm marcas da cultura da língua-alvo.

No decorrer do QECR, encontramos frequentemente orientações para a utilização de suportes didáticos como emissões de rádio, televisão, conversas telefónicas, que permitem trabalhar com materiais como anúncios publicitários, noticiários, livros, revistas, jornais, entre outros, como forma de desenvolver a oralidade e/ou a escrita. Estes materiais auxiliam o professor na recriação do ambiente natural, das tradições culturais do país da língua-alvo e, por consequência, no ensino de expressões e de determinados dados socioculturais para que o aprendente obtenha um elevado desempenho linguístico. (Carvalho, 1993: 119) O contacto com estes materiais na aprendizagem em contexto formal de sala de aula possibilita ao aprendente a exposição a um *input* linguístico considerável e o contacto com o uso real e natural da língua, que é fundamental no contexto de ensino-aprendizagem de uma LE.

Com efeito, é através da utilização destes materiais que o professor conseguirá transportar para a sala de aula representações mais credíveis de comunicação em contextos reais. Gilmore (2007: 101) refere a importância que este contacto com “modelos reais” do uso da língua representa para o aprendente, dado que é através deles que este saberá como utilizar a língua e interagir no seu dia-a-dia com falantes nativos da língua-alvo, e não pelo artificialismo da língua de que os manuais habitualmente dão conta.

No entanto, a pertinência dos materiais autênticos não se reflete apenas em contextos onde o aprendente não se encontra em constante exposição à língua. Em situações de imersão permanente, estes materiais revelam-se como um modelo a ser imitado fora da sala de aula, permitindo ao estudante uma abordagem comunicativa eficaz no seu quotidiano. Desta forma, proporcionam, tal como alude Leffa, a transferência para o mundo real daquilo que é apreendido na escola. (2003: 27)

Para que efetivamente exista uma prática proveitosa do uso destes materiais, o professor deve realizar uma seleção cuidadosa e bastante criteriosa na escolha dos mesmos. Cassany et al. (1994) referem que, na seleção destes materiais, é necessário ter em consideração vários aspetos, como as características dos aprendentes (a sua idade, cultura, o nível de aprendizagem, os seus interesses), o contexto sociocultural em que se

inserem e a pertinência que estes materiais desempenham para que o desenvolvimento da comunicação efetiva fora do contexto de sala de aula seja eficaz.

Neste sentido, os meios audiovisuais constituem uma fonte inesgotável de materiais autênticos. Os meios tecnológicos como o computador, o tablet, a máquina de filmar aliados aos meios digitais como a internet e a ferramentas de edição, permitem ao professor de LE a obtenção de inúmeros materiais a serem utilizados em sala de aula que englobam todas as potencialidades da língua usada em contexto real. Os meios não tecnológicos como os jornais, as revistas, os folhetos, apesar de serem de difícil acesso num contexto de não imersão, representam outra fonte de contacto com textos autênticos em situações de imersão.

Mata (2014) declara que os materiais autênticos de carácter audiovisual permitem o manuseamento da informação de forma mais criativa e apelativa. Pela combinação natural de estímulos visuais e auditivos, facilitam a aprendizagem e a compreensão dos aprendentes. Do mesmo modo, estes materiais obtêm ainda a vantagem, como Erbaggio (2000) citado por Silva (2015: 32) refere, de poderem ser facilmente acedidos em qualquer lugar e em qualquer circunstância, desde que tenhamos internet, o que nem sempre acontece em algumas partes do mundo.

A principal vantagem e objetivo na utilização de materiais autênticos no contexto pedagógico educativo está intimamente ligada ao contacto que estes materiais proporcionam aos aprendentes com a linguagem real e com a língua-alvo em detrimento de discursos escolares artificiais e manipulados. Desta forma, existe uma aproximação aos nativos da língua estrangeira e à sua cultura, o que aumenta os níveis de motivação e de interesse dos aprendentes. Tal como Carvalho (1993) indica, no início do processo de aprendizagem de uma LE, existe a dificuldade acrescida, pela velocidade de elocução dos falantes nativos, de reconhecer fonologicamente as estruturas da mesma (1993: 118). O contacto com textos orais autênticos na aula de LE torna-se imprescindível, uma vez que, estes permitem a familiarização em termos fonéticos com a língua-alvo. Quanto mais textos reais os aprendentes ouvirem, mais se familiarizam com os sons da língua-alvo e mais palavras conseguem discriminar.

Deste modo, os materiais autênticos constituem um forte aliado para uma abordagem comunicativa e interativa no ensino da língua. A competência oral representa um domínio fulcral na aprendizagem de uma LE, uma vez que os atos comunicativos do

nosso cotidiano, como pedir uma informação ou dar uma opinião sobre determinado assunto, assentam na produção e compreensão oral. No ensino-aprendizagem de PLE, o domínio da compreensão oral revela-se ainda mais proeminente. O português europeu, contrariamente ao português do Brasil, caracteriza-se “pelo enfraquecimento das vogais átonas, o que torna, na sua modalidade oral, bastante difícil de descodificar por falantes não nativos”, o que aliado a uma velocidade de elocução alta torna a sua compreensão complexa (Leiria et al. 2008: 10). A exposição a materiais autênticos constitui uma mais-valia neste contexto, tal como Nunan (1999: 210) citado por Bagão refere, “students who were systematically exposed to authentic listening input outperformed those who were exposed only to non authentic data.” (2014: 26).

### **1.1.2. O Recurso audiovisual no QECR**

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) representa um papel importante no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que

fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. (2001: 19)

Nele podemos encontrar representados os diferentes níveis de referência (A, B ou C) de cada aprendente, assim como as diferentes competências que englobam a competência comunicativa, bem como os diferentes objetivos, recursos e processos de avaliação. Neste sentido, o QECR desempenha a função de documento orientador que pretende unificar o ensino de línguas na Europa e fomentar a criação de ambientes propícios a uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação.

No capítulo 6.4, intitulado *Algumas opções metodológicas para aprendizagem e o ensino das línguas* (2001:199), o QECR questiona o “uso que deve ser feito dos suportes técnicos (cassetes-áudio e vídeo, computador, etc.)”. Em resposta a esta questão, sugere várias hipóteses de utilização destes meios, desde a sua inatividade até à criação de “uma rede escolar informatizada e internacional aberta a escolas, turmas e indivíduos” (2001:203).

Do mesmo modo, apresenta uma clara diferença entre a compreensão oral e a receção audiovisual. Enquanto na primeira refere que o aprendiz “recebe e processa uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores” (2001: 102), na receção audiovisual o aprendiz “recebe simultaneamente uma informação (*input*) auditiva e visual.” (2001: 110) Na compreensão oral, o QERC insere atividades como “ouvir anúncios públicos (informações, instruções, avisos, etc.)”, “ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema)”, “ouvir ao vivo como membro de um auditório (...)” e “ouvir uma conversa lateral” (2001:102). Relativamente à receção audiovisual, inserem-se atividades como “seguir um texto à medida que é lido em voz alta”, “ver TV, vídeo ou um filme com legendas” e “utilizar novas tecnologias (multimédia, CD-ROM, etc.)” (2001:110).

Igualmente, o QECR advoga a importância de trabalhar com materiais audiovisuais em conjunto com recursos escritos. Se, por um lado, o recurso escrito se apresenta normalmente mais cuidado e com uma linguagem mais formal, os recursos orais autênticos, que podem ser apresentados aos aprendentes através do vídeo, da televisão, da internet, entre os demais, permitem o contacto com registos particulares da língua como dialetos e aspetos prosódicos. Duarte (2015: 59) advoga exatamente a importância de utilizar materiais reais produzidos por falantes da língua e não apenas materiais simples e artificiais, produzidos por autores de manuais. Deste modo, a autora propõe que os aprendentes sejam expostos a discursos orais reais privilegiando, no âmbito da interação discursiva, a conversa informal. Através dos meios audiovisuais e dos recursos sugeridos particularmente pelo QECR, podemos estar perante conversas informais com que o aluno contacta no seu dia-a-dia.

### **1.1.3. O papel do professor de LE**

O professor de LE desempenha um papel importantíssimo no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que representa uma espécie de protótipo de um falante nativo da língua-alvo e é, efetivamente, a figura que o aluno tem de mais aproximada à língua que aprende. O professor deve transmitir aos aprendentes, para além de todo o conhecimento linguístico que possui, o seu saber cultural e social, que é de igual forma importante. Deste modo, deve atuar na transmissão de conhecimentos sobre o mundo do Outro, para que sejam entendidos os seus comportamentos e pontos de vista a partir do

enquadramento cultural, uma vez que um dos objetivos do domínio de uma LE é precisamente o de facilitar o entendimento entre pessoas de diferentes línguas maternas.

Numa época em que a tecnologia se encontra por toda a parte, o professor não deverá servir-se apenas da linguagem verbal para comunicar com os seus estudantes. Torna-se necessária a adoção de uma pedagogia renovada que se harmonize com os alunos atuais. Fernández (2005), citado por Bizarro (2008: 84), refere que “os professores que conseguem melhores resultados dos e com os seus alunos são os que propõem atividades que mantêm os alunos ativos na sua aprendizagem, que os fazem experimentar, discutir, refletir, aplicar e controlar o seu conhecimento com o auxílio de uma ampla variedade de recursos de ensino-aprendizagem e não só à custa da própria pessoa.” Efetivamente, o professor deve apresentar aos seus aprendentes os meios audiovisuais como uma forma de os “ativar” e não apenas como meros auxiliares de ensino.

Os meios multimédia representam, pelo seu carácter, quer informativo, quer comunicativo, uma forma de incentivo e motivação na aquisição de uma LE e, concomitantemente, são um meio que permite ao professor atualizar conhecimentos a partir de textos da imprensa online (Afonso, 2006: 457). Neste sentido, é fundamental que o professor saiba aplicar os seus conhecimentos nesta área e seja capaz de desenvolver com e nos aprendentes uma utilização da internet a nível linguístico, cultural e intercultural, de forma a obter resultados positivos. Esta nova metodologia não deve ser considerada uma ameaça ao seu papel, deve antes ser vista como uma oportunidade de evolução na sua atividade (Beefun, 2006: 480). Deste modo, a prioridade principal do professor já não é a da função informativa tradicional, uma vez que o seu papel adquire novas dimensões, passando pela seleção dos melhores materiais a levar para aula, pela sua edição, de modo a que se adequem ao nível da turma e, por conseguinte, a elaboração de tarefas a partir desses materiais. Para além disso, tem ainda a função de fomentar e estimular o interesse dos aprendentes, proporcionando a interação entre eles e os outros e a sua participação ativa.

De igual modo, o professor deverá selecionar recursos que motivem os aprendentes, como aqueles que estes utilizam nos seus tempos livres. Contudo, deve existir uma adaptação conforme os conteúdos a lecionar em aula. Assim, tal como refere Ferreira, tornar-se-á para o estudante uma “experiência diferente e refrescante que possibilita uma quebra na rotina, por vezes enfadonha (...)” (2011: 30).

#### 1.1.4. A motivação e o impacto do audiovisual na aprendizagem de PLE

“La motivación es un estado interno del individuo influenciado por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado, porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados”

Minera Reyna *apud* Madrid (1999: 69).

Como forma de iniciar este subcapítulo, importa definir o que se entende por motivação no contexto de ensino-aprendizagem de uma LE. Minera Reyna (1999) define dois tipos de motivação – a motivação intrínseca e extrínseca. Segundo a autora, a motivação intrínseca ocorre quando se aprende uma LE por prazer, por interesse, sem qualquer obrigação em fazê-lo, ou seja, é da vontade interna do aprendente o querer aprender. A motivação extrínseca, por outro lado, refere-se a qualquer fator externo ao indivíduo, ou seja, não o faz apenas por prazer como anteriormente, mas sim como uma necessidade, por exemplo como forma de obter bons resultados em termos letivos. No caso dos alunos de PLE, é possível afirmar que estão presentes os dois tipos de motivação. Os estudantes aprendem a língua porque gostam e têm interesse nela, mas também sob a forma de necessidade, uma vez que se encontram num contexto de imersão (no caso particular dos estudantes da FLUP) e necessitam de aprender a língua como forma de se expressarem no dia-a-dia.

Harmer (2001: 51) afirma, referindo-se à aprendizagem de inglês como LE, mas que também pode ser aplicado ao português ou a qualquer outra área, que a motivação do estudante pode ser afetada por diversos fatores, como o ambiente de ensino, a sociedade e o professor. A adoção do audiovisual no ensino requer um ambiente diferente daquele a que os alunos estariam habituados, aproximando-se, desta forma, do mundo real. O professor deve manter o foco nos objetivos que quer cumprir e, de igual modo, despertar o interesse e motivar os aprendentes. O ambiente em sala de aula representa um papel crucial na aprendizagem. O desenvolvimento da oralidade em aula de LE tem como grande entrave a timidez e o receio de falhar que os aprendentes sentem. Krashen (1985)

citado por Welp (2009), refere-se à noção de filtro afetivo e de como este interfere na aprendizagem de uma língua:

O Filtro Afetivo é um bloqueio mental que impede o indivíduo de utilizar por completo o input compreensível que ele recebe. Quando ele está “alto”, o indivíduo pode compreender o que ele ouve e lê, mas o input não será adquirido. Isso ocorre quando o aluno está desmotivado, sem autoconfiança, ansioso ou “na defensiva”, ou seja, quando vê a aula de língua como um lugar onde suas fraquezas serão reveladas. (2009: 70)

Se o aprendente se encontrar num ambiente mais familiar e não tão tenso como o que é característico da sala de aula, estará mais predisposto para aprender e para ganhar mais confiança em termos linguísticos, pois terá menos entraves para se expressar oralmente. Por vezes, o uso do humor ou de um momento lúdico é suficiente para baixar o filtro afetivo, descontraindo o ambiente e permitindo que o aluno use a língua sem receio de errar.

A forma como se ensina e como se transmite conhecimentos representa um papel importante na aprendizagem efetiva dos estudantes. O professor deve ser inovador no modo como transmite conhecimentos, uma vez que a “motivação é o conceito-chave para ter sucesso na aprendizagem de uma nova língua.” (Ferreira 2011: 16 apud Dörnyei, 2001). Neste sentido, os meios audiovisuais desempenham uma função primordial, na medida em que permitem abordar diversos conteúdos das mais diversas formas, o que estimula a aprendizagem e desperta a curiosidade e o interesse dos aprendentes. Para além disso, o uso destes meios permite o desenvolvimento de competências linguísticas como a compreensão e expressão oral em simultâneo com o desenvolvimento de competências socioculturais.

## **1.2. Os meios audiovisuais na expressão do oral**

«(...) se solicitarmos a participação, poderemos verificar não só a libertação da mímica individual como uma participação comum na discussão, na crítica, na expressão linear dos próprios pensamentos.»

Giacomantonio, 1981: 34

É guiando-nos pela perspectiva de Giacomantonio que acreditamos que os meios audiovisuais podem desempenhar um papel importante no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de uma LE, especialmente no que se refere à expressão oral. Os meios audiovisuais exercem a função de sensibilizar, de chamar a atenção do aluno para determinado aspeto, de modo a que este reaja. Contudo, é necessário optar pelos recursos certos e agir de forma correta no momento de os apresentar aos estudantes. O professor deve utilizar os recursos audiovisuais de modo a retirar o melhor partido deles. Ao apresentar diapositivos, vídeos ou imagens aos aprendentes, o professor que revela toda a informação antes de os mesmos se exprimirem, não estará a agir de forma correta. É necessário que o aluno exerça um esforço mental por decifrar e por analisar o documento. Batista (1994: 63) alude ao facto de que estes meios aliados a atitudes reflexivas permitem enriquecer e amadurecer o carácter do aluno, pois colocam em ação “níveis psíquicos profundos do indivíduo”.

Na visão de Dieuzeide, citado por Moderno (1992: 56), a audição e a projeção de imagens “estimulam as atividades de percepção, imaginação e incentivam à expressão verbal.” Os estudos publicados por Ribeiro et al. (1996: 9) revelam que os sentidos funcionam como “vias privilegiadas de acesso de informação ao cérebro”; a visão (83%) é o sentido que aponta os valores mais elevados, seguindo-se a audição (11%). Outros estudos desenvolvidos pelos mesmos autores para determinar de onde provém a informação retida no processo de ensino-aprendizagem apontam para que 90% seja daquilo que dizemos ao realizar uma tarefa e 50% daquilo que vemos e ouvimos em simultâneo e, por último, a leitura ocupa a última parcela com apenas 10%.

O audiovisual tem, no aprendente, uma função desinibidora, na medida em que, tal como referido, incentiva a expressão verbal dos aprendentes. A projeção de uma imagem ou de um vídeo permite ao aluno exercer o seu próprio ambiente educativo, na medida em que procura descodificá-lo(a) e interpretá-lo(a), prescindindo do professor. Quando a pedido do professor, o aprendente concebe o seu próprio projeto audiovisual, começa a sentir que faz parte do processo de ensino-aprendizagem, demonstrando-se mais motivado na aprendizagem. (Moderno, 1992: 92) A partir de indicações dadas pelo docente, o aprendente poderá criar, através de diversas plataformas, conteúdos didáticos como vídeos, jogos, postcards, etc., através dos quais desenvolverá múltiplas competências e assimilará melhor as estruturas da língua que aprende.



### 1.2.1. O vídeo

O vídeo enquanto recurso audiovisual permite transportar para a sala de aula o mundo exterior, o que nos rodeia. A través dele é possível “reproducir cine, televisión, diapositivos, transparencias, imágenes propias, fotografías y todo aquello que podamos visualizar, através de la ya universalizada pantalla televisiva, presente en todos los hogares.” (Gómez, 1996: 130). A presença do vídeo permite a representação de uma manifestação cultural no sentido em que transmite, de forma inequívoca, a realidade cultural do Outro, desde que escolhido adequadamente para esse propósito. Numa aula de LE, fora do contexto de imersão, se o professor pretender apresentar à turma elementos culturais do país da língua que ensina, o vídeo, o filme e as reportagens assumem-se como a solução mais viável, uma vez que surgem como um material autêntico, que mais se aproxima da realidade da língua e da cultura que se pretende ensinar (Azevedo & Baladão, 2006: 3054). Na aula de LE, devem estar presentes vídeos que não foram concebidos com uma função educativa, que são usados tal e qual pelos nativos da língua, mas que funcionam e são úteis no processo de ensino-aprendizagem. (Graells, 1999: 1)

Babin e Kolumdjan (1989) salientam que os recursos audiovisuais retratam uma “representação cultural”, uma vez que utilizam símbolos culturais que, geralmente, apresentam fielmente a realidade, podendo ser partilhados com os aprendentes nas diferentes unidades letivas. Estes recursos possibilitam, neste sentido, uma reflexão crítica sobre os mais variados temas e a sua análise profunda em sala de aula.

O vídeo e os recursos audiovisuais tornam-se também atraentes no contexto pedagógico pela sua fácil manipulação. É possível selecionar apenas uma parte do vídeo, colocar legendas, retirar o som e colocar música, isto é, possibilita-nos a seleção de apenas um excerto que preencha os objetivos linguísticos, culturais ou pragmáticos que pretendemos abordar em aula. Além disso, o vídeo permite, se o professor assim o entender, a gravação de apresentações orais dos estudantes e a sua visualização com os mesmos, de forma a esclarecer determinados erros linguísticos para que o aprendente consiga perceber onde errou e, deste modo, melhorar a sua performance em aula. Neste sentido estará a desenvolver e a aprimorar a sua expressão oral na língua-alvo que é o nosso intuito com este trabalho.

Cassany et al. (1994: 117) destacam vários aspetos na utilização dos recursos audiovisuais, entre os quais a utilização do vídeo como meio introdutor das diferentes

variedades dialetais distintas da do professor e, do mesmo modo, enquanto veículo de demonstração de diferentes cenários que permitem trabalhar vários aspetos como a entoação e as diversas variedades linguísticas como aquelas que os mais jovens utilizam regularmente e que, de outra forma, não seriam trabalhadas em sala de aula. Por outro lado, o vídeo também poderá ser utilizado em torno de determinado objetivo didático como forma de trabalhar características da informalidade presentes no mesmo ou de ironia. De igual modo, também é possível, no desenvolvimento da compreensão oral, a criação de diversas situações em sala de aula, onde se pretende que o aprendente antecipe, deduza ou selecione determinada informação presente no vídeo. É importante salientar o efeito crítico que o vídeo pode provocar nos estudantes, permitindo que reflitam sobre aspetos presentes no mesmo, como a cultura, dado acontecimento histórico, os atos e atitudes dos protagonistas, gerando uma interação oral e uma dinâmica diferente em aula.

O vídeo é igualmente útil na contextualização do discurso verbal através de imagens, o que permite melhorar a compreensão da mensagem que se quer transmitir aos estudantes. Não obstante, Cassany et al. (1994) referem ainda que o vídeo poderá ser um bom auxiliar para desenvolver a componente escrita. Através a visualização de um vídeo, o aluno poderá redigir uma composição sobre o mesmo ou até descrever determinada situação que seja semelhante no seu país de origem.

Em sala de aula, o vídeo deverá ser explorado das mais diversas formas, de modo a que os aprendentes não se inibam de participar e atuem apenas como espetadores passivos. É importante trabalharem ativamente com o material que lhes é disponibilizado. Graells (1999: 2) apresenta seis funções que, segundo o autor, o vídeo exerce em sala de aula:

- (i) **Informativa:** Estrutura a realidade;
- (ii) **Instrutiva:** Permite orientar, criar condições de aprendizagem e melhorar o desenvolvimento cognitivo;
- (iii) **Motivadora:** Atrai, interessa e sensibiliza;
- (iv) **Avaliadora:** Auto-observação e reflexão sobre a prestação do aprendente;
- (v) **Metalinguística:** Da linguagem audiovisual;
- (vi) **Expressiva:** Gravação e edição;
- (vii) **Lúdica e inovadora;**

O vídeo, enquanto recurso pedagógico, apresenta inúmeras possibilidades de exploração didática. Gómez (1996: 129) apresenta duas propostas, que nos parecem

pertinentes para a utilização do vídeo em sala de aula. Em primeiro lugar, sugere que o professor ceda “progressivamente a função informativa” ao vídeo, de modo a que não seja apenas ele o único veículo transmissor de conhecimento. Moderno (1992) corrobora com esta teoria ao afirmar que vivemos num mundo em que a tecnologia se encontra por toda a parte, onde “comunicar apenas verbalmente” com o aprendente é adotar uma pedagogia bastante longínqua dos dias de hoje. Em segundo lugar, ressalva a importância do vídeo como forma e meio de expressão. O vídeo oferece aos aprendentes o “protagonismo”, que geralmente é dado ao professor, e, simultaneamente, uma responsabilidade acrescida, aliada a um espírito de corporativismo, através da realização de questões que podem ser efetuadas aquando da sua visualização, bem como de trabalhos de grupo onde os aprendentes têm necessidade de comunicar entre si na língua-alvo.

De facto, o vídeo tem inúmeras potencialidades na aula de LE que permitem a realização de diversas atividades. No decorrer da visualização de um vídeo em sala de aula, Graells (1999) propõe determinadas estratégias a serem utilizadas pelo professor. Tal como Gómez (1996), o autor considera que para obter mais benefícios deste recurso, o professor deverá realizar breves pausas ao longo da visualização do vídeo, para explicar determinado aspeto que considere pertinente e advertir os aprendentes para a importância de retirarem apontamentos. Posteriormente, concluída a visualização do vídeo e num primeiro momento, o professor deverá questionar os aprendentes sobre os aspetos que mais mereceram a sua atenção, abrindo portas a uma interação oral com os mesmos. Seguidamente, deverá interrogar os estudantes com questões relacionadas com a temática do vídeo. Após um breve diálogo, poderá voltar a repetir o vídeo ou os “momentos-chave” do mesmo para que os aprendentes retirem dúvidas que possam ter surgido. No final deste processo, poderá proceder-se à realização de exercícios que atestem os conhecimentos dos estudantes sobre a informação contida no vídeo e, simultaneamente, os seus conhecimentos (linguísticos, culturais, etc.) prévios. A correção destes exercícios poderá ser realizada oralmente.

No presente trabalho, utilizamos a metodologia que Graeels apresenta por nos parecer a mais vantajosa e a que nos permite retirar mais e melhores ilações do vídeo.

### **1.2.2. A imagem**

A imagem, tal como o vídeo, surge como um pertinente apoio visual na aula de LE. As imagens adquirem atualmente um papel importante na vida de qualquer cidadão. A partir delas é possível transmitir inúmeras mensagens e, sincronicamente, sensibilizar e estimular o interesse dos aprendentes, despertando neles diversas atitudes e sentimentos. (Márques, 2007)

Azevedo & Baladão (2006: 3056) referem inúmeras vantagens na utilização da imagem como apoio ao ensino-aprendizagem. Destas, destacam-se o seu carácter claro e descritivo na explicação de aspetos culturais, que não teria o mesmo impacto através de um texto escrito ou de uma descrição oral feita pelo professor, nem o aprendente ficaria a saber exatamente a sua forma e o seu aspeto, considerando que, neste caso, “una foto valdrá más que las palabras” (2006: 3056). Assim sendo, um texto acompanhado de uma imagem permitirá uma melhor interpretação e será uma fonte maior de informação para o aprendente.

Na aula de LE, a imagem adquire um papel consubstancialmente mais importante do que em qualquer outra aula que não tenha como objetivo a aprendizagem de uma língua. Para a descrição de uma imagem, é necessário que o estudante possua um vasto vocabulário e um certo nível de proficiência na língua, porquanto a leitura crítica de imagens ou ainda que apenas se proponha a sua descrição, pressupõe o domínio de “variedades léxicas” (2006: 3056) adequado ao nível de língua dos aprendentes. Na observação e análise de uma imagem, o docente deve exercer o papel de “guia”, colocando questões relacionadas com a mesma aos aprendentes.

As autoras, Azevedo & Baladão (2006: 3057) defendem ainda que as imagens têm um carácter inteligível e mais duradouro na nossa memória do que os textos escritos. Como forma de o exemplificarem, apresentam um exemplo bastante simples: o livro merece a atenção das crianças, ainda sem saberem ler, pelas imagens que apresenta e não pelas palavras. Deste modo, num nível muito elementar de aprendizagem de uma LE, as imagens constituem um recurso importante para a explicação de determinados assuntos.

As imagens adquirem um papel relevante no que diz respeito à expressão oral. É possível realizar diversas atividades para desenvolver esta componente partindo apenas de uma imagem. Cassany et al. propõem algumas que nos parecem bastante úteis. Os autores sugerem que a partir da projeção/exposição de uma imagem, em sala de aula, seja pedido aos aprendentes que a descrevam ou para que, com base nela, construam uma

breve história. De outro modo, outra das atividades possíveis seria apresentar a imagem aos estudantes durante um período de tempo limitado e pedir-lhes que a descrevam oralmente com base no que conseguiram memorizar. Igualmente, a partir de reproduções artísticas, os estudantes poderão formular a sua opinião pessoal e tentar situá-las historicamente.

Tal como o vídeo, mencionado anteriormente, as imagens permitem, de igual forma, a aproximação à cultura da língua-alvo e descrevem uma realidade que talvez não se encontre próxima dos aprendentes. Desta forma, “podrán percibir esa nueva realidad, compararla con la suya y, entonces, hacer sus valoraciones.” (Azevedo & Baladão: 3057).

### **1.2.3. A televisão**

No século passado, Planque citado por Moderno (1992: 46), referia que, “para os especialistas americanos, 80% da informação recolhida pelo aluno é feita fora da escola e está principalmente ligada à televisão.” Apesar de esta informação não ser atual e de a televisão ter caído, de certo modo, em desuso devido ao aparecimento da internet, que permite a visualização dos mais diversos conteúdos em qualquer parte, é com base nela que consideramos a televisão um recurso didático proveitoso e pertinente para ser utilizado na aula de LE. Atualmente, a televisão mantém ainda um papel de destaque na vida dos jovens, sendo um meio com o qual preservam uma relação desde muito cedo. Bazzocchi (2006: 365) salienta que devido ao facto de a televisão ser um meio familiarizado entre os jovens, a sua introdução em sala de aula permitirá obter dos mesmos um elevado grau de motivação que, por conseguinte, resultará numa melhor aprendizagem. No entanto, os professores mantêm ainda um certo receio na introdução deste meio em sala de aula e, quando o utilizam, geralmente é para apresentar documentários considerados culturais e não programas diversificados. Após a visualização destes programas que, geralmente, são extensos, os professores assumem o discurso, como forma de sintetizarem o que foi referido, sem permitirem a intervenção dos aprendentes. Na aula de LE, seria mais vantajosa a introdução de pequenos excertos com a duração de cinco/dez minutos, ao longo das diferentes unidades letivas, dos mais diferenciados programas, de forma a rentabilizar o tempo e a diversificar os conteúdos apresentados em sala de aula.

Ferrés (2004: 35) defende que “las imágenes televisivas pueden cumplir una doble función didáctica: informativa o motivadora”. O autor advoga, ao longo do seu trabalho, que o processo de aprendizagem será mais eficiente com a introdução da televisão em sala de aula, na medida em que permitirá colocar no mesmo patamar o interesse dos aprendentes pela televisão e, por outro lado, os conhecimentos que se pretende transmitir, sejam de âmbito cultural ou linguístico.

A televisão proporciona inúmeras explorações didáticas na aula de LE, entre as quais, como destaca Gómez (1996), a visualização de programas televisivos. A partir da visualização dos programas certos, como reportagens de carácter informativo, documentários ou excertos de programas culturais, o aprendente estará a entrar em contacto com diversos aspetos culturais da língua que se encontra a aprender, mas também com aspetos linguísticos como características dialetais, formas de tratamento, entre outros. A partir de um nível mais avançado de conhecimento da língua, será possível pedir aos aprendentes que recriem uma reportagem na língua alvo, tendo por base uma notícia que vejam na televisão ou, até, que façam essa reportagem a partir do seu contexto de aprendizagem, juntando-se em grupos, escolhendo um assunto motivador.

Tavares (2000: 118) enumera diversas competências que podem ser desenvolvidas através deste meio, entre as quais se destacam:

- (i) **competência referencial** - proporciona ao aprendente a aquisição de conhecimentos sobre o mundo em geral, através de documentários e de outros programas como reportagens televisivas;
- (ii) **competência linguística** - como referido anteriormente nesta dissertação, a televisão permite aproximar o aprendente de diferentes registos da língua com o qual não tem contacto no seu quotidiano e proporciona, de modo igual, o contacto com textos orais informais, aos quais o aprendente não teria acesso através dos manuais;
- (iii) **competência discursiva** - a televisão permite a representação de diferentes géneros discursivos, através dos quais o aluno poderá perceber as suas regras. É o exemplo do debate.
- (iv) **competência sociocultural** - o encontro de culturas é uma constante nos diversos programas televisivos. Por meio destes o aprendente poderá

caminhar para uma postura consciente e crítica que poderá contribuir para “mudanças de atitudes e de respeito pela diversidade”. (Tavares, 2000: 119)

#### **1.2.4. A internet**

A internet, tal como os meios acima apresentados, possibilita inúmeras explorações didáticas em aula de LE e, conjuntamente, a realização de diversas atividades.

Uma das propriedades mais vantajosas da internet é o facto de permitir que quem não possa ter acesso ao ensino considerado tradicional, ou seja, em contexto de sala de aula, possa entrar em contacto com materiais da língua alvo e ter acesso a “vídeo-aulas” através de diversos *sites*. A internet pode proporcionar ao aprendente um papel ativo, na medida em que este pode aceder à informação que deseja e praticar, de forma autónoma, a língua em aprendizagem. Em situações onde se encontre em contexto de imersão, estará frequentemente em contacto com a língua e o processo de aprendizagem tornar-se-á mais simplificado, no entanto, nos casos onde não há um *input* linguístico constante e presencial, a internet desempenha um papel fulcral para completar a aprendizagem, pois, por meio dela, o aprendente poderá estar em contacto com a utilização da língua na sua forma real, uma vez que é uma base de informação atualizada. A internet, pelo *input* linguístico que proporciona ao estudante tornou-se numa nova forma de comunicar, permitindo o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da competência comunicativa em língua. Da mesma forma, possibilita a aproximação eficaz às diferentes culturas da língua-alvo por se tratar de um meio que permite englobar todos os outros. Por consequência, o aprendente desenvolve certas destrezas que no futuro o auxiliarão na interação com nativos da língua alvo como a quebra de estereótipos, a compreensão, a tolerância e o respeito.

Todavia este meio é por vezes negligenciado por professores, sendo apenas introduzido em sala de aula como elemento motivador e de inserção de novos assuntos. No entanto, seria possível a criação de uma unidade letiva tendo como base a internet, servindo esta como uma espécie de manual. A partir dela, poder-se-ia criar diversas atividades, começando, por exemplo, com a introdução de um vídeo, interativo ou de outro carácter, onde, logo à partida, os estudantes teriam de se expressar oralmente para

responder às questões indicadas ao longo do mesmo. Após a sua visualização, realizar-se-iam questionários e jogos através de uma plataforma online, como o Moodle, e onde, em grupos, os estudantes deveriam resolvê-los. Deste modo, estar-se-ia a usufruir e a tirar partido das vantagens que este meio proporciona. Neste sentido, a partir da internet o docente poderá planificar e lecionar as suas aulas, devido aos vários recursos que esta proporciona, transformando a aula “num espaço real de interação, de troca de resultados, de comparação, de fontes, de enriquecimento de perspetivas, de discussão das contradições, de adaptação dos dados à realidade dos alunos” (Moran apud Rodrigues: 2009: 41) No entanto, o professor deverá utilizar a internet sempre de forma consciente. A sua introdução em contexto de sala de aula não deverá ser feita ao acaso. Assim, precisará ter em consideração diversos aspetos, como os objetivos que pretende atingir ao utilizar este meio e, sobretudo, a interação que os aprendentes terão com a língua alvo. Um texto sobre uma notícia ou uma nova descoberta científica poderão ser bons utensílios para preparar uma aula.

Para além das vantagens descritas anteriormente, a internet permite ao aluno colocar-se no lugar do professor, na criação de novos conteúdos como de uma página web ou de diversas atividades que podem ser criadas e utilizadas, depois de devidamente corrigidas pelo professor, pelos restantes aprendentes.

No “pós-aula”, a internet pode desempenhar um papel importante. Através da criação, por parte do professor, de uma página ou de um espaço em qualquer plataforma a que o aluno tenha acesso, será possível inserir matéria lecionada em aula e diversas atividades para que os aprendentes possam rever os seus conhecimentos gramaticais, lexicais, entre outros.

### **1.2.5. A publicidade**

“El aire que respiramos es un compuesto de oxígeno, nitrógeno y publicidade.”

(Guerin apud Melero: 9)

A citação inserida em epígrafe de Guerin parece-nos ser pertinente para iniciar este subcapítulo. De facto, a publicidade acompanha a nossa vida quotidiana, encontrámo-la na rua, nas revistas, na televisão, na caixa de correio e até mesmo nas próprias escolas. Constitui, deste modo, um “texto mediático” ao qual os aprendentes



estão “fortemente expostos” (Pinto, 2005: 42). A publicidade adquire uma função persuasiva sob a forma de apelar à venda, mas, concomitantemente, transmite uma mensagem que invoca os sentimentos e as emoções do consumidor. A publicidade distingue-se dos restantes meios por os englobar em si mesma. Se nos detivermos nas mais diversas publicidades, apercebemo-nos da frequência do vídeo, da imagem, da televisão, da internet. Efetivamente, a publicidade está em todos eles. Os anúncios publicitários lançam mão de todos os materiais: visuais (imagem, layout), áudio (se for publicidade da rádio), audiovisual (se pensarmos na publicidade na televisão, nos cinemas ou na internet).

A presença constante da publicidade no quotidiano dos jovens torna fundamental uma reflexão crítica sobre a mensagem que esta pretende transmitir. Assim, uma vez que não é possível imaginar o mundo atual sem publicidade “las aulas deberían ser ámbitos donde se favorezcan los conocimientos y las habilidades que hagan posible una lectura crítica del significado que destilan los anuncios.” (Melero, 2006: 10).

Os professores têm cada vez mais consciência que, numa situação de ensino-aprendizagem, é crucial que o aprendente se encontre motivado e interessado para adquirir novos conhecimentos. Neste ponto, a publicidade aproxima-se do contexto de ensino-aprendizagem, no sentido em que, se o consumidor não for informado ou motivado a comprar certa marca, muito provavelmente não a comprará. Por ser um meio que emprega um “discurso da moda” e se encontra dentro das “principais tendências socioculturais”, adquire particular interesse juntos dos jovens. De igual modo, “o texto publicitário, pelo seu carácter humorístico ou sentimentalista” cativa os aprendentes e chama a sua atenção, o que se reflete na motivação que terão em aula (Pinto, 2005: 41-42).

O uso da publicidade em contexto de sala de aula de LE possui diversas vantagens em termos didáticos. A partir de uma seleção exímia, adequada ao contexto de sala de aula, é possível explorá-la de diversas formas. A publicidade assume duas grandes dimensões no contexto de ensino-aprendizagem de uma LE. Em primeiro lugar, porque surge como um bom recurso de exploração didática permitindo desenvolver atividades comunicativas e gramaticais. Em segundo lugar, porque, pelas suas características intrínsecas, torna-se um meio de difusão de conteúdos culturais. (Espinha apud Márques

2014: 35)<sup>1</sup>. A análise crítica e criativa das mensagens publicitárias poderá ser uma boa forma de iniciar a aula. Uma das atividades a ser utilizada em sala de aula poderá partir da apresentação da imagem que surge na publicidade (se assim acontecer) sem a mensagem escrita. Deste modo, a partir da imagem, o aprendente deverá ser capaz de decodificar a sua mensagem e o que se pretende transmitir através dela, ativando deste modo a sua expressão oral. Aquando da sua decodificação, poderá ser apresentada a mensagem escrita (slogan/apelo) e trabalhá-la com os aprendentes. Através do texto escrito, será possível abordar aspetos como a formalidade e a informalidade, os recursos linguísticos utilizados para atingir o consumidor, entre outros. Num nível mais avançado de desempenho da língua, poderá ser pedido aos aprendentes que criem a sua própria mensagem publicitária através de uma imagem ou de um vídeo que lhes chame a atenção, acompanhados de mensagem escrita, ou até dita. Desta forma, o aprendente estará a desenvolver a sua capacidade de expressão e, do mesmo modo, a sua criatividade.

---

<sup>1</sup> Marqués apud Espinha 2014:35. Tradução e adaptação minhas.

## Capítulo 2 - A Comunicação Oral

“Aquilo que pode ser opressivo num ensino não é (...) o saber que ele veicula, mas sim as formas discursivas através das quais anunciamos esse saber ou essa cultura.”

Roland Barthes

A oralidade é para todos os cidadãos “a forma de linguagem que primeiro se adquire e se domina, a que ocorre como mais «natural», a que permite maior espontaneidade e expressividade (...)” (Amor, 1994: 62). No entanto, no domínio do ensino-aprendizagem, a componente da oralidade nem sempre mereceu a relevância e o destaque que hoje lhe é dada. Durante vários anos, as aulas de LE eram centradas apenas nas componentes gramaticais, de leitura e da escrita em detrimento da oralidade. Mais recentemente, com os métodos comunicativos, os aspetos relacionados com a comunicação oral começaram a ser abrangidos no processo de ensino-aprendizagem, até porque, como Penny Ur (2009: 120) refere,

Of all the four skills (listening, speaking, reading and writing), speaking seems intuitively the most important: people who know a language are referred to as ‘speakers’ of that language (...); and many if not most foreign language learners are primarily interested in learning to speak.

Desta forma, o lugar do treino da oralidade passou a ser cada vez mais proeminente.

Parte-se do princípio de que o objetivo principal de um aprendente de PLE é o de adquirir competências que lhe permitam comunicar oralmente, autonomamente, de forma descontraída e sem entraves, de modo a responder a situações e a interações comunicativas diversificadas que surjam no seu quotidiano. Como tal, deverá ser capaz de ativar e de colocar em prática os seus conhecimentos gramaticais, linguísticos e pragmáticos, de forma a que o ato comunicativo seja bem consumado. Os aprendentes devem preparar-se para o futuro, para a vida fora do contexto de sala de aula, que se apresenta competitiva e que exige deles uma forma de estar e de comunicar exímia. Conforme destacaram Cassany et al. (1994: 135)

La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima

corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión.

No contexto de sala de aula, é importante que exista uma reflexão e se trabalhe sobre diversas situações a partir de aspetos como as comunicações de âmbito social com base em exposições, debates públicos, etc.; a partir das novas tecnologias como a televisão, a internet; e, por último, com base em situações académicas como os exames e as apresentações orais (Cassany et al. 1996: 135). Mediante o convívio com estas situações, o aprendente estará a desenvolver capacidades que lhe permitirão contactar em diversos âmbitos e nas mais diversas situações.

Duarte e Carvalho (2018: 162) ressaltam que a competência de comunicação oral se desenvolverá “quanto mais tempo os alunos forem expostos a material linguístico autêntico, isto é, a discursos orais realmente produzidos pelos falantes, o mesmo é dizer, quanto mais contactarem com a língua em uso.”. A exposição a diferentes situações de comunicação aproximadas da realidade e não artificialmente modificadas ajudará a preparar o aprendente para as trocas comunicativas sociais a que estará sujeito fora do contexto de sala de aula. De facto, é de extrema importância que o estudante desenvolva uma consciência crítica perante os diferentes tipos de comunicação oral. Deste modo, é essencial que contacte quer com a informalidade da língua, pois precisará dela para contactar com amigos e familiares, quer com a formalidade da língua, que comporta regras bastante específicas, uma vez que em situações públicas, entrevistas ou apresentações precisará dela para se expressar. É deste modo que o aprendente saberá como agir, ao aumentar as suas possibilidades de comunicação, expressão e compreensão.

No contexto de sala de aula, onde a comunicação oral carece de destaque, é essencial adaptar estratégias adequadas ao seu ensino e às suas particularidades. Emília Amor (1994: 65), nos seus estudos referentes à oralidade em português língua materna, mas que podemos adaptar, perfeitamente, ao ensino de português língua estrangeira, observou as particularidades da linguagem oral que a diferenciam da escrita, colocando em destaque quatro traços distintivos: a oralidade serve-se do contexto para estabelecer relações e construir sentidos, portanto, a dependência do contexto torna o discurso oral menos preciso e com mais partículas discursivas (pronto, pois, tipo, etc.) estando esta característica aliada a léxico (re)semantizado (coisa, isso, fulano, etc.); na linguagem oral, a planificação é, geralmente, menor do que na escrita, sendo a oralidade caracterizada por manobras de correção como as repetições, pausas e bordões linguísticos; a escrita exige

determinadas prescrições formais e estruturas gramaticais mais coesas, uma vez que é permanente, contrariamente ao carácter efémero da conversa oral; a menor distância discursiva na oralidade, que implica a copresença de locutor e interlocutor, requer a utilização de bastantes marcas de 1º e 2º pessoa contrariamente à escrita. Para que o desenvolvimento da modalidade oral seja bem consumado é necessário que exista, por parte do professor, uma boa distribuição do tempo, de modo a que todos os alunos possam participar, tendo em atenção o seu ritmo e as suas capacidades. Por outro lado, é essencial que se crie um “contexto sugestivo” e se formule problemas, constituindo pontos de partida para diferentes intervenções (Amor, 1994: 68). A preparação de atividades de acordo com os interesses dos aprendentes facilitará o processo de aprendizagem, uma vez que se desenvolverá num ambiente agradável, harmonioso e onde o aprendente não se sentirá constrangido com medo de errar. O erro surge, aliás, como uma forma de eliminar dúvidas e equívocos sobre aspetos que ainda não tenham ficado suficientemente claros.

A comunicação oral adquire um papel importante para a interação social do aprendente, constituindo-se em um meio para atingir um objetivo. É através dela que o estudante se sente capaz de interagir com os outros, de partilhar experiências e de comunicar em qualquer âmbito. Afinal, é através da palavra e da fala que iniciamos e mantemos relações com os outros. O ser humano tem uma necessidade inata de comunicar, daí a importância da oralidade na sua vida. Na perspetiva de Tovar (1995) a comunicação oral não é, nem serve apenas para comunicar informações aos outros. O seu objetivo final passa por colocar-se em contacto com o Outro e aproximar-se deste. (Gueidão s.d.: 28)

A modalidade oral encontra-se associada a duas vertentes: a compreensão oral, que se relaciona com a receção do discurso oral e engloba o processo de descodificação do discurso oral e a expressão oral que abrange a produção, a mediação e a interação.

## **2.1. Compreensão oral: o ouvir**

Na modalidade de compreensão oral, é fundamental que o aprendente tenha sempre em atenção os seus conhecimentos prévios para que lhe seja possível descodificar de forma eficaz e esclarecedora a mensagem que lhe foi transmitida. Neste sentido, o *input* apreendido pelo estudante aliado aos seus conhecimentos, transformar-se-á em

*intake*, ou seja, no “subconjunto de *input* linguístico que auxilia o aprendente a adquirir a língua.” (Krashen, 1981: 102). A compreensão oral não deverá ser entendida como um processo passivo, mas sim ativo, devendo dar-se prioridade, em aula de LE, a exercícios que envolvam a compreensão, interpretação e a decodificação de frases com termos ainda desconhecidos para o aprendente. A competência auditiva ativa no aprendente “mecanismos cognitivos e afetivos” (Azevedo, 2012: 50), não representando apenas um processo cognitivo, uma vez que despoleta no aprendente, também, um processo psicomotor. No decorrer do processo de compreensão oral, o discente ativa, quase que de forma autónoma, as competências culturais e pragmáticas, de modo a conseguir compreender a mensagem que lhe está a ser transmitida e a adequar o seu discurso ao contexto. É neste sentido que os conhecimentos prévios se constituem como um auxiliar indispensável para o aluno, como forma de conseguir dar resposta às diferentes situações comunicativas.

A compreensão oral é uma competência de relevo no nosso quotidiano. Cassany et al. (1996: 97) referem que ouvir (45%) e falar (30%) são as competências mais frequentemente utilizadas no quotidiano, representando 75% de frequência, em detrimento da leitura (16%) e da escrita (9%). Tal como os autores referem, este resultado representa a “consecuencia lógica del carácter más espontáneo, improvisado, interactivo y ágil del código oral, en contraposición a la elaboración y la preparación más lenta que requiere el escrito.” A partir da observação destes dados, torna-se clara a importância da comunicação oral no quotidiano dos aprendentes, sendo de extrema importância “restituir la relevancia que merecen las habilidades orales y su estudio.” (1996: 97)

Penny Ur, citada por Cassany et al. (1996: 100), especifica algumas características representativas da audição no nosso quotidiano e as implicações que podem conter em termos didáticos. A autora esclarece que sempre que efetivamente escutamos alguém é com um objetivo específico e com determinada expectativa. Neste sentido, é importante que o discurso ou a gravação apresentada aos aprendentes se encontrem de acordo com as suas expectativas, devendo existir uma explicitação clara dos objetivos. Dentro desta perspetiva, Berges (2004) referindo-se à audição, distingue quatro propósitos da escuta no quotidiano: a escuta apreciativa, onde o sujeito ouve por prazer ou por mero entretenimento; a informativa, na qual ouve para obter conhecimentos ou recolher informações concretas; a deliberativa ou crítica, em que o ato de escutar é feito com a intenção de confirmar se a informação/a mensagem obtida é válida; e, por último, a

empática, que se associa aos sentimentos e pontos de vista de outra pessoa, neste caso, o interlocutor. ). Cassany et al. referem que “escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un processo cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente.” (1994: 101-102) Efetivamente, em contexto real de comunicação, à medida que escutamos o nosso interlocutor, é-nos constantemente solicitado um *feedback*, ainda que este possa ser não verbal, através de gestos ou de sons (hummm, ahh). Ur (1984: 148) refere-se ao texto oral como “basis and starting-point for each exercise. The students are expected not only to understand the heard material but also to be able to compare or collate its different parts or aspects, analyse, interpret, evaluate and reason from it”.

O processo de compreensão oral revela-se complexo devido às particularidades que o discurso oral acarreta, como a espontaneidade que advém da falta de planificação e o ruído existente nas conversações devido a interferências. Em contexto de sala de aula após uma chamada de atenção efetuada pelo professor e de uma indicação daquilo que vão ouvir, os aprendentes ficam imediatamente mais alerta e concentram-se maioritariamente nas palavras-chaves do discurso. A capacidade de prever aquilo que vai ser proferido a partir do contexto situacional ou do espaço comunicativo auxilia o aprendente no desenvolvimento do processo de compreensão oral.

No seu quotidiano, o aluno de PLE, em contexto de imersão, estará constantemente envolvido em diferentes trocas comunicativas, o que requer, da parte do professor, uma atenção especial ao desenvolvimento alargado desta competência em sala de aula. Com efeito, para que a competência de compreensão oral seja verdadeiramente desenvolvida, não basta apenas que o aprendente compreenda um certo número de frases na língua alvo, torna-se necessário que o professor tenha em mente a “consideração de uma pedagogia dos discursos, nas suas múltiplas vertentes e variedades” (Duarte, 2015: 57), de modo a que o aluno mobilize mais e melhor os seus conhecimentos para se adaptar às diferentes situações. Nesta perspetiva, acreditamos ser relevante a introdução de filmes, excertos de programas televisivos e/ou de rádio, bem como a análise de imagens e de anúncios publicitários em sala de aula. Ur (1984) ressalva a importância de introduzir, na escola, situações com características reais e não artificiais, uma vez que são mais prototípicas da oralidade (embora também existam na escrita) e interferem no processo de compreensão oral, afirmando que “most heard discourse is spontaneous and therefore differs from formal spoken prose in the amount of redundancy, “noise” and

colloquialisms, and in its auditory character.” (1984: 9). De facto, aquilo que mais ouvimos é discurso espontâneo e é preciso conseguir compreendê-lo, quando se aprende uma LE. No entanto, esta introdução deverá ser precedida de um breve enquadramento e explicação para que os aprendentes se sintam motivados e o processo de compreensão oral seja eficaz. Com efeito, os exercícios que exijam por parte do aluno, um esforço de compreensão oral, não deverão ser longos, uma vez que, o aluno “get tired – This is one reason for not making listening comprehension passages too long overall” (Ur, 2009: 112). Como tal, a autora sugere que se selecione excertos e se realizem breves pausas para que seja dada voz aos aprendentes, dado que, em exercícios longos estes sentirão dificuldades em memorizar todo o excerto e, deste modo, o que se esperava ser um exercício de compreensão oral dará lugar, antes, a um exercício de memorização. Para além disso, as pausas numa gravação ou num excerto de um programa televisivo fornecem ao aprendente “tiempo para asimilar y relacionar lo que oye y formar una representación” (Berges, 2008: 911), o que para um estudante de LE se revela fulcral.

Os aspetos paralinguísticos aliados ao discurso do professor representam auxiliares importantíssimos na decodificação do contexto. Outro aspeto importante a que Ur (1984) se refere, é precisamente ao papel que a audição aliada à visão desempenha no sentido de compreender melhor o discurso oral. Os meios audiovisuais permitem, como foi referido anteriormente, compreender a relação existente entre os interlocutores, o contexto em que se encontram, o tipo de discurso que utilizam (formal ou informal) bem como a relação que mantêm. Neste sentido, Ur ressalva a importância de esquemas visuais na exposição oral para clarificar o discurso.

## **2.2. Expressão oral: falar e interagir**

A modalidade de expressão oral engloba em si dois processos: a produção oral, ou seja, a fala e a interação. Estas assumem-se através da compreensão oral, dado que as reações do interlocutor aquando da compreensão da mensagem são de teor interacional. Tal como já foi referido anteriormente, o intuito de aprender uma LE é, geralmente, o de poder comunicar nessa língua. Falar fluentemente, expressar-se de forma espontânea e sem receios nas mais diversas situações de comunicação é fundamental para o estudante de PLE. Neste sentido, a implementação de atividades que estimulem o desenvolvimento da expressão oral em sala de aula ganha cada vez mais relevo. A expressão oral serve



exatamente o propósito da produção e da interação, de modo a que seja possível fazer uso da língua nos mais variados contextos.

Na aula de língua estrangeira, o aprendente deverá ser exposto a situações reais do uso da língua, de modo a interagir com as mesmas para que, posteriormente, ocorra uma abordagem comunicativa bem-sucedida. Tal como Duarte (2015: 59) defende, “na aula de língua estrangeira deve haver espaço para o estudo da língua oral e de textos orais reais, com o objetivo primordial de promover a comunicação oral do aluno em circunstâncias reais da vida quotidiana.” Com efeito, o processo de ensino-aprendizagem deverá assentar no desenvolvimento oral, fazendo uso da competência linguística em todas as suas vertentes e, concomitantemente, da competência sociocultural que permitirá ao aprendente interpretar e compreender a mensagem que o Outro lhe pretende transmitir. Tal como é referido no QECR:

A fim de realizar as intenções comunicativas, os utilizadores/aprendentes mobilizam capacidades gerais e combinam-nas com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua. Neste sentido mais restrito, a competência comunicativa compreende as seguintes componentes: competências linguísticas, competências sociolinguísticas e competências pragmáticas. (2001: 156)

O docente de PLE deverá adotar uma postura dinâmica em sala de aula, de modo a ser capaz de exemplificar aos aprendentes diversas situações de comunicação aproveitando a existência de documentos autênticos como gravações de conversas orais, filmes, programas de televisão, etc. Segundo Nunan (1991: 189), “in terms of acquisition, teacher talk is important because it is probably the major source of comprehensible target language input the learner is likely to receive.”, para além de exercer este papel de modelo linguístico, o docente deverá ser capaz de gerir a interação entre os aprendentes, de modo a que estes se expressem oralmente sem hesitações ou receios. Esta interação verbal entre os aprendentes poderá ser proporcionada através de diversas situações como a criação de diálogos, de debates, entrevistas, simulações, entre outras. O QECR assinala a interação oral como uma forma de “construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação”, sugerindo atividades interativas como “a conversa informal, a discussão formal e informal, a negociação e o planeamento conjunto.” (2001: 112). Naturalmente, a inserção destas atividades em contexto pedagógico envolve uma análise das dificuldades dos aprendentes e das suas expectativas, de modo a que se revelem motivadoras. Para além disso, as atividades de

expressão oral permitem o desenvolvimento de outras capacidades como a memória, a observação, a imaginação e, simultaneamente, demonstram ser uma forma de diminuir inquietações entre locutor e interlocutor. (Silva, 1986: 9)

O professor deverá assumir-se como facilitador do conhecimento e da aprendizagem, devendo entender e aceitar o facto de a oralidade conter características muito próprias como frases inacabadas, repetições e interrupções, diferentes das dos discursos que surgem nos manuais, não devendo entender esse facto como um erro, mas sim como uma característica normal, uma vez que as distintas modalidades do oral “actúan en varios niveles del intercambio verbal y se interrelacionan las unas com las otras durante todo el tiempo que dura la comunicación.” (Cassany et al., 1994: 147)

O desenvolvimento da expressão oral em contexto de sala de aula deverá ser realizado com base em alguns princípios. Em primeiro lugar, é importante a existência de pré-atividades que preparem e motivem o aprendente para a atividade que se seguirá. De seguida, o docente deverá expor a atividade aos aprendentes e explicar-lhes o que se pretende com a mesma. A partir do momento em que o aluno toma contacto com a atividade e após a explicação por parte do docente, poderá proceder à realização da mesma, onde deverá colocar em prática as competências adequadas ao contexto da atividade e todas as estratégias comunicativas adquiridas até então. O ato de expressão poderá e deverá, em certos casos, ser interligado ao da interação. A interação permite colocar o aprendente numa posição bastante semelhante à situação real de comunicação, o que lhe permitirá desenvolver destrezas comunicativas e fomentar a capacidade de pôr em prática os conhecimentos linguísticos e culturais que adquiriu anteriormente.

## **Parte II - Implementação do plano de intervenção pedagógico-didático**

A segunda parte do presente relatório de mestrado diz respeito à implementação dos pressupostos teóricos apresentados anteriormente. Como tal, serão descritos, primeiramente, o contexto do estágio pedagógico e a caracterização do público-alvo, seguindo-se a descrição detalhada das atividades durante as quais se recorreu ao documento audiovisual como apoio às competências de compreensão e expressão da oralidade, nas diferentes unidades letivas lecionadas.

## **Capítulo 3 - Contextualização do estágio pedagógico**

O Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto contempla, no seu segundo ano, uma componente teórica, mais investigativa, que foi descrita anteriormente e uma componente de prática letiva, correspondente ao estágio pedagógico-didático, no qual os estudantes entram em contacto com a prática docente. Nesse sentido, temos a responsabilidade de lecionar seis unidades letivas de 120 minutos, no decorrer do ano letivo. Este estágio surge, para muitos, como uma primeira experiência na área do ensino de Português Língua Estrangeira.

O estágio pedagógico-didático é realizado nas turmas do Curso Anual de Português para Estrangeiros que, geralmente, têm como público-alvo alunos de mobilidade, do programa ERASMUS das diferentes faculdades da Universidade do Porto, bem como residentes em Portugal que têm interesse ou necessidade de aprender a língua portuguesa para fins pessoais ou de natureza profissional.

A iniciação à prática docente ocorreu na turma de nível B, que oscilava entre o nível B1.1 e o nível B2.2, sob a orientação do Professor Manuel Ramos, ao longo de dois semestres letivos. Neste núcleo de estágio, estavam integrados dois professores estagiários, uma de nacionalidade portuguesa e outro de nacionalidade brasileira. No decorrer do estágio pedagógico, encontrámo-nos semanalmente para sessões de orientação tutorial. Para além disso, ao longo do ano letivo foram observadas aulas do professor-orientador, a partir das quais nos foi possível adquirir conhecimentos e compreender determinados aspetos da leção de aulas.

### **3.1. Caracterização do público-alvo**

#### **1º Semestre**

A turma do primeiro semestre era composta por um total de quinze estudantes, que apresentavam um elevado nível de heterogeneidade em diversos aspetos. Os aprendentes eram provenientes de dez países diferentes (Alemanha, Bielorrússia, China, Eslováquia, França, Índia, Reino Unido, Roménia, Polónia e Ucrânia), a sua maioria a

residir temporariamente no Porto. A faixa etária desta turma variava entre os vinte e os cinquenta anos de idade e as suas intenções ao aprender português estavam relacionadas com o âmbito profissional. A turma era constituída por alunos que possuíam ou estavam a tirar um curso superior e que revelavam interesse numa aula dinâmica e com um nível de língua já bastante exigente.

A partir das observações realizadas nesta turma, ao longo do primeiro semestre, foi possível constatar diversos aspetos importantes. Apesar de a turma ser de um nível B, existia uma grande discrepância entre os estudantes, isto porque alguns já se aproximavam bastante do nível C e outros ainda se encontravam num nível muito elementar, muito próximo ao nível A2.2. Por consequência, os ritmos de aprendizagem eram bastante distintos, alguns sentiam ainda dificuldades na compreensão oral e na dicção de algumas palavras, principalmente os aprendentes cujas línguas maternas se afastavam tipologicamente do português. Pelo contrário, os estudantes hispano falantes revelavam certas dificuldades pela proximidade linguística através da transferência de estruturas morfossintáticas e de léxico de uma língua para a outra.

## **2º Semestre**

A turma do segundo semestre era constituída por dez alunos com diferentes níveis de proficiência dentro do nível B (B1.1, B1.2, B2.1., B2.2.). Os elementos da turma eram de sete nacionalidades distintas (Alemanha, China, Finlândia, França, Itália, Suíça e Venezuela). Tal como na turma do primeiro semestre, a faixa etária destes estudantes era variada e a maioria possuía um curso superior, um mestrado ou doutoramento, o que revelou, logo à partida, o seu nível de exigência na aprendizagem da língua. Alguns destes estudantes possuíam uma carreira profissional em Portugal e, por esse motivo, pretendiam aprender Português como forma de facilitar a comunicação; os restantes encontravam-se ao abrigo de programas de mobilidade e estudavam nas diferentes faculdades da Universidade do Porto.

Esta turma, contrariamente à do primeiro semestre, revelou um nível de proficiência mais homogéneo. Este facto deveu-se aos aprendentes já terem contactado com a língua portuguesa em diversas situações ao longo da sua vida. No entanto, existiam

ainda vários problemas relativos à pronúncia, à aquisição de vocabulário e de compreensão oral.

### **3.2. Descrição das propostas didáticas desenvolvidas**

No âmbito do estágio curricular foram elaboradas e planificadas seis unidades letivas diferentes de 120 minutos, correspondentes a seis regências. No primeiro semestre, foram lecionadas duas regências e no segundo semestre quatro.

Ao longo do estágio letivo, ocorreram semanalmente reuniões com o professor orientador, que nos auxiliou na planificação das unidades letivas através de alguns ajustes e alterações. Nas reuniões, pudemos também entrar em contacto com alguns manuais com o objetivo de compreendermos de que modo os temas a lecionar estão distribuídos e as diversas formas que existem de os abordar. Estas reuniões revelaram-se de extrema importância na execução das planificações e, por conseguinte, no desenvolvimento da prática letiva.

Dado o tema do presente relatório de mestrado e devido ao nível em que os aprendentes se encontravam, em todas as regências foram utilizados materiais audiovisuais autênticos, como referido anteriormente, como forma de apoio ao desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral, articuladas, naturalmente, com outras competências fundamentais na aquisição de uma LE.

#### **3.2.1. Regência 1**

A primeira regência (anexo 1) ocorreu no dia 12 de dezembro de 2017. A temática subjacente a esta unidade didática assentou n' *As tradições de Natal em Portugal* devido à proximidade temporal com a época natalícia. A exploração desta temática pareceu-nos pertinente, uma vez que, nas diversas regiões do mundo onde esta festa se celebra, o Natal se festeja de diferentes formas e dado que muitos dos aprendentes iriam passar, pela primeira vez, o Natal em Portugal. O principal objetivo desta unidade letiva era dar a conhecer aos estudantes os costumes e tradições natalícios.

O ponto de partida desta unidade letiva ocorreu com a apresentação da reportagem da TVI, intitulada *Conhece as origens das tradições e rituais de Natal?*<sup>2</sup> Trata-se de um documento audiovisual, onde ocorrem diversos diálogos entre nativos com explicações acerca daquilo que é a tradição de Natal em Portugal. Por se tratar de uma reportagem um pouco extensa para uma aula de cento e vinte minutos, com algum vocabulário próprio da época desconhecido dos aprendentes, procedeu-se à introdução de legendas e a um encurtamento do seu tamanho original.

Deste modo, devido à complexidade que o documento audiovisual poderia suscitar nos aprendentes, realizou-se um pequeno diálogo como forma de pré-visualização do documento. Neste diálogo, procurou identificar-se o conhecimento que os estudantes tinham do Natal em Portugal, sendo uma forma de introduzir o tema e, concomitantemente, um modo para os alunos se começarem a expressar oralmente. Inicialmente, os aprendentes demonstraram algum receio e alguma timidez em participar, mas, após um colega dar início à conversa, rapidamente todos os outros procuraram participar e demonstrar aquilo que conheciam do Natal em Portugal.

A visualização da reportagem ocorreu após o diálogo, estando os alunos já mais preparados para o documento. Numa primeira passagem, foi pedido aos aprendentes que prestassem atenção, apontassem as suas dúvidas e o vocabulário desconhecido. Após a primeira visualização, foram esclarecidas as dúvidas e procurou recolher-se as reações dos estudantes acerca do vídeo. Em geral, demonstraram-se motivados e interessados em saber mais para além do que o vídeo apresentava. Num segundo momento, procedeu-se a uma nova visualização do documento, mas com a apresentação prévia de um questionário escrito aos aprendentes, como forma de controlo da compreensão oral. Neste sentido, assumiu-se a tarefa como uma forma de os alunos esclarecerem e confrontarem as suas dúvidas e de se prepararem para responder ao questionário. Apesar de ser realizado como um questionário escrito, foi lido e corrigido oralmente pelos estudantes. Deste modo, proporcionou-se ao aprendente o treino da produção escrita e, concomitantemente, da produção oral.

Na sequência da visualização do vídeo, foi distribuída uma ficha com a presença de alguns dos pratos mencionados no mesmo sobre a ceia de Natal e outros também

---

<sup>2</sup> Adaptado de <http://www.tvi24.iol.pt/videos/sociedade/conhece-a-origem-das-tradicoes-e-rituais-do-natal/567c567f0cf2d7b162056329/3823> Acedido a 25 de novembro de 2017

característicos da época, mas que não foram referidos na reportagem. A imagem impressa não apresentava excelente qualidade em termos de leitura e, como tal, foi projetada em sala de aula para que os aprendentes a compreendessem melhor. A partir da leitura da imagem, os estudantes interagiram oralmente sobre o conhecimento de alguns pratos, sobre aqueles que são comuns ao seu país de origem, as semelhanças e as diferenças. Deste modo e sem que se previsse, gerou-se em sala de aula um verdadeiro diálogo intercultural.

Posteriormente, procedeu-se à apresentação e explicação de algumas expressões idiomáticas portuguesas relacionadas com a temática da aula, mais propriamente com o bacalhau. As expressões idiomáticas são de grande relevo na aprendizagem de uma LE, uma vez que estas são “espelhos da cultura, ajudando os homens a comunicar e a interpretar o mundo que os circunda.” (Polónia, 2009: 18). Por outro lado, por não serem transparentes, isto é, por o seu significado final não ser, geralmente, a soma do significado de cada uma das palavras que as constituem, são um desafio para os aprendentes de LE e apresentam bastante complexidade de aprendizagem.

A partir da leitura das diferentes expressões idiomáticas, os alunos interagiam oralmente e expressavam desejo por explicar algumas semelhantes existentes no seu país de origem. Apesar de esta interação não estar prevista na planificação da unidade letiva, a docente permitiu que a mesma acontecesse, uma vez que se relevou pertinente e fomentou para além da competência cultural dos estudantes, a competência comunicativa. Neste sentido, para além das expressões idiomáticas relacionadas com peixes, ao longo do diálogo com os aprendentes surgiram muitas outras, verificando-se produtiva a inserção desta temática.

O último exercício realizado em aula consistiu na apresentação da receita de um prato bastante característico do Natal – as rabanadas/fatias douradas. No entanto, a apresentação deste prato tinha como principal objetivo a revisão da forma formal (presente do conjuntivo) e da forma informal (imperfeito). Deste modo, ao completarem a receita, os estudantes deveriam colocar os diferentes verbos que iam surgindo nas diferentes formas: no presente do conjuntivo e no imperfeito. A forma como estes tempos verbais foram trabalhados despertou maior interesse nos estudantes, uma vez que ficaram a conhecer uma nova receita enquanto praticavam aspetos do funcionamento da língua.



Por último e, uma vez que as unidades letivas lecionadas pretendiam dar ênfase à oralidade, foi solicitado aos aprendentes que, em casa, realizassem uma composição escrita. Na presente unidade letiva pretendeu-se que descrevessem o Natal nos seus países ou, no caso de não o celebrarem, a descrição de uma outra festividade. Desta forma, os estudantes praticavam a sua produção escrita, o que lhes permitia avançar e melhorar eventuais erros gramaticais e lexicais, através da correção realizada pelo professora estagiária.

De um modo geral, a unidade letiva decorreu de forma coerente, não existindo momentos de pausa desnecessários. Os objetivos pretendidos foram cumpridos, os alunos adquiriram aspetos culturais do país da língua alvo e puderam desenvolver competências de produção e expressão oral, bem como de expressão e produção escrita.

### **3.2.2. Regência 2**

A segunda regência (anexo 2) teve lugar ainda no primeiro semestre, no dia 23 de janeiro de 2018. Nesta aula, procurou-se dar ênfase a Portugal, mais concretamente ao norte do país – ao Minho. O QECR refere que o domínio de uma língua estrangeira deverá incluir um excelente domínio do ato comunicativo, o que envolve o conhecimento do país da língua alvo, como os lugares, as instituições, as pessoas. Neste sentido, pretendeu-se demonstrar ao estudante o valor cultural do país da língua-alvo onde estuda/vive.

A introdução do tema aglutinador deu-se com um pequeno diálogo através da apresentação de uma imagem do mapa de Portugal com a região do Minho delimitada. Através desta apresentação, procurou perceber-se os conhecimentos prévios que os aprendentes tinham da região, se a conheciam ou não e se conheciam alguma das suas cidades. Os estudantes demonstraram ter conhecimento das maiores cidades como Braga e Guimarães, mas afirmaram nunca as ter visitado. O diálogo com os aprendentes revelou-se também uma forma de fomentar o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral.

Após o diálogo inicial, procedeu-se à visualização do documento audiovisual que consistia num vídeo promocional do Minho<sup>3</sup>. O vídeo, na íntegra, revelou-se bastante

---

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=c2jLp7PoMig> Acedido a 3 de janeiro 2018

extenso para uma aula de cento e vinte minutos e, nesse sentido, utilizou-se apenas os seus dois minutos iniciais. Após uma primeira visualização, procedeu-se a um esclarecimento do léxico considerado mais complicado e de algumas dúvidas levantadas pelos aprendentes. De seguida, realizou-se um breve questionário oral sobre o tipo de vídeo apresentado, tendo como objetivo inserir os alunos no contexto turístico e no valor cultural que o vídeo pretendia transmitir. Como forma de verificar a compreensão oral, realizou-se um questionário escrito corrigido oralmente entre a professora e os aprendentes.

De modo a dar continuidade à temática da unidade letiva, apresentou-se aos aprendentes um excerto de preenchimento lacunar da obra *Viagem a Portugal* (2016)<sup>4</sup> de José Saramago. A inserção deste autor pareceu-nos pertinente e de grande importância, uma vez que possibilitou aos estudantes o contacto com o vencedor português do Prémio Nobel da Literatura e o conhecimento de um pouco da sua obra. No entanto, e apesar de apenas se ter apresentado um excerto e de este ter sofrido breves alterações em termos de vocabulário, de modo a adequar-se ao nível em questão, o exercício revelou-se complexo para os aprendentes, existindo muitas dificuldades na sua realização. Deste modo, a professora considerou ser mais produtiva a sua realização oralmente e em grupo para que todas as dúvidas pudessem ser esclarecidas. Após a sua realização, procedeu-se à leitura completa em voz alta para que não restassem dúvidas e todos ficassem esclarecidos sobre o assunto de que o texto tratava.

Tal como na regência anterior e, de forma a trabalhar todas as competências, foi pedido aos aprendentes que realizassem um pequeno texto para a aula seguinte, no qual deveriam dirigir-se a um amigo português a recomendar-lhe o seu país de origem como um excelente destino turístico, devendo incluir aspetos positivos, o que visitar e onde almoçar/jantar. como forma de praticar a produção escrita. Posteriormente, os estudantes entregavam os seus textos à professora que os corrigia e entregava na aula seguinte.

---

<sup>4</sup> SARAMAGO, J. (2016) *Viagem a Portugal*, Lisboa, Porto Editora

### 3.2.3. Regência 3

A terceira regência (anexo 3), correspondente apenas a uma unidade letiva teve lugar já no 2º semestre, no dia 6 de março de 2018. O principal objetivo desta regência passou por dar a conhecer aos aprendentes aspetos culturais do país da língua-alvo, mais concretamente, o Fado. Como refere Tavares (2008: 97), “ao aprender uma língua, o aprendente deve, ao mesmo tempo, ter a oportunidade de conhecer alguns aspetos da cultura da sociedade onde se fala essa língua.”. Neste sentido, pretendeu-se desenvolver as competências de produção e compreensão oral, bem como a consciência cultural.

A unidade letiva iniciou-se com uma atividade de motivação através da apresentação de duas imagens. As imagens apresentadas tinham como objetivo colocar em contraste o fado jovem, dos estudantes, mais universitário e alegre, com o fado mais tradicional e explicar aos alunos essa diferença. Na observação das imagens, os aprendentes conseguiram associar a primeira imagem à academia, pela identificação do traje académico que veem frequentemente nos corredores da faculdade e a segunda associaram corretamente ao fado tradicional, cantado em bairros e restaurantes. Os estudantes demonstraram bastante curiosidade por este tema, gerando-se um diálogo cultural em torno desta temática com questões como saber onde poderiam assistir a um espetáculo até às questões relacionadas com a sua origem.

O documento audiovisual apresentado consistiu numa reportagem extraída de um canal de televisão português (TVI) acerca da classificação do fado enquanto património imaterial da humanidade e a sua comemoração<sup>5</sup>. Na sua maioria, os aprendentes já tinham conhecimento desta notícia, no entanto, demonstraram entusiasmo pela forma como foi comemorada a atribuição desta distinção, com a criação de 24 horas dedicadas ao fado, colocando, mais uma vez, várias questões sobre o assunto. A seguir à visualização do vídeo, procedeu-se a um questionário de controlo da compreensão oral. A correção do questionário realizou-se oralmente entre a professora e os aprendentes. De forma a esclarecer alguns termos característicos deste estilo musical, apresentou-se aos aprendentes um exercício onde lhes era pedido que ligassem o termo à definição correta.

---

<sup>5</sup> Adaptado de <http://www.tvi24.iol.pt/videos/musica/ha-seis-anos-o-fado-foi-classificado-patrimonio-imaterial-da-humanidade/5a1c70690cf2c450750695e2> acedido a 10 de Fevereiro de 2018

De modo a dar sentido à base desta unidade letiva, foram distribuídos pelos aprendentes excertos de duas canções para que completassem os espaços em branco, sendo esta uma forma de contemplar a compreensão oral. A canção representa, segundo Barbosa, “uma riqueza incalculável de conhecimentos, ideias e emoções sobre a música, e, do ponto de vista do professor, é um recurso que está disponível e que pode ser muito motivador para os alunos.” (2014: 28) As duas canções apresentadas, apesar de serem dois fados, são bastante distintos entre si. A primeira aproxima-se do fado tradicional, mais melancólico, triste, relativo à saudade; a segunda representa um fado mais jovem, mais alegre, mais próximo dos dias de hoje. No geral, os alunos demonstraram mais dificuldade no preenchimento das lacunas do segundo fado, por ter uma velocidade de locução mais elevada e conter vocabulário mais complexo. No entanto, devido ao facto de se tratar de excertos breves, foi possível repetir três vezes a audição, tornando-se a compreensão, progressivamente, mais simples para os aprendentes. Como atividade de pós audição, foram colocadas algumas questões aos estudantes, sobre os sentimentos que as canções exprimem, qual o fado mais recente e o mais antigo, o porquê de, na opinião deles, um ser tão alegre e o outro tão melancólico.

De forma a dar ênfase ao conceito de Saudade, expressão emblemática da língua e da cultura portuguesa, foi distribuído pelos aprendentes um texto retirado do jornal *Público*<sup>6</sup>. O texto foi apresentado com algumas lacunas e pretendia-se que os estudantes as completassem com as palavras disponibilizadas na caixa de texto. A leitura e a correção do texto realizaram-se em voz alta pelos aprendentes, com o auxílio da professora. Através da utilização deste recurso, os aprendentes conseguiram compreender melhor o conceito de Saudade.

#### **3.2.4. Regência 4**

A quarta regência, correspondente apenas a uma unidade letiva, teve lugar no dia 12 de abril de 2018. O tema aglutinador desta aula foi o texto publicitário em Portugal (anexo 4), uma realidade com a qual o estudante contacta várias vezes no seu quotidiano, mas pouco tratada em sala de aula.

---

<sup>6</sup> Extraído da plataforma Online do jornal *Público* <https://www.publico.pt/2013/11/15/p3/cronica/a-portuguesa-saudade-1818522> (acedido a 12 de fevereiro de 2018)

A atividade de motivação consistiu na apresentação de seis imagens e na eliciação de sentidos interpretativos através da descodificação da mensagem que a imagem publicitária pretendia transmitir. A escolha das imagens publicitárias não foi realizada ao acaso: pretendeu-se inserir, na sessão, publicidades dos mais diversos géneros, desde a mais cómica à mais sensibilizadora. Posteriormente, explicou-se aos estudantes as diferenças existentes na publicidade, mais concretamente entre a publicidade comercial e a publicidade institucional e foi-lhes pedido que classificassem a publicidade que tinham analisado anteriormente. Este exercício revelou-se bastante motivador para os aprendentes, tendo existido várias interações e participações orais.

Tendo em consideração algumas das expressões idiomáticas presentes na publicidade, as quais foram devidamente analisadas com os aprendentes, considerou-se pertinente a inserção de outras existentes em português europeu como forma de as dar a conhecer. É expectável que, na sua formação, os estudantes interajam e se familiarizem com estas expressões, permitindo-lhes a aquisição de “competências de reprodução e a sua descodificação em situações de discurso oral e escrito”. (Figueiredo apud Polónia, 2009: 39) Efetivamente, como Duarte e Rodrigues (2018) referem, o trabalho com provérbios na aula de LE colocará o aprendente num ambiente de pertença social, linguística e cultural que o fará sentir como parte integrante da sociedade da língua que aprende e mais próximo da mesma. Para além disso, na sua aprendizagem, os estudantes associam frequentemente os provérbios e as expressões idiomáticas aos da sua língua materna pela sua semelhança e pelo seu uso, o que gera, portanto, um diálogo intercultural útil. Neste sentido,

Conhecer e dominar os provérbios (e as expressões fixas) significa dominar a língua como nativo, em grau bastante elevado. Faz-nos sentir membro do grupo e nele integrados, compreendendo bem os seus códigos linguísticos e comportamentais, constituindo isto um sentimento fundamental para o nosso bem-estar individual e social. (Teixeira, 2016: 240 apud Duarte & Rodrigues 2018: 74)

Posteriormente, apresentou-se um anúncio publicitário televisivo da Galp<sup>7</sup>, empresa de energia. A publicidade recorre frequentemente à emotividade e à expressividade para captar a atenção do ouvinte. Neste sentido, a publicidade apresentada captou, desde logo, a atenção dos estudantes, pela mensagem positiva e motivadora que

---

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=qvBvfNMYouU> Acedido a 20 de março de 2018

transmite. A partir da mesma, realizou-se um breve questionário oral sobre o que se pretendia com aquela publicidade e o porquê de ser tão positiva. Os alunos responderam prontamente e demonstraram bastante curiosidade pelo uso do tratamento informal, o que levou a uma breve explicação sobre as diferentes formas de tratamento em português.

No entanto, no mundo da publicidade, nem tudo é claro e motivador. Neste sentido, distribuiu-se um texto<sup>8</sup> pelos estudantes, acerca do sexismo na publicidade e do facto de o papel da mulher ser constantemente inferiorizado relativamente ao do homem. Este texto revelou-se bastante pertinente e permitiu que os aprendentes expressassem oralmente a sua opinião sobre o assunto, o que deu origem a opiniões muito diversas e à criação de uma ponte entre aquilo que acontece em Portugal e nos seus países de origem. Assim aprenderam língua, mas também exercitaram o pensamento crítico.

Como forma de finalizar a aula, foi pedido aos estudantes que, em grupos de três, criassem uma breve mensagem publicitária de cariz institucional. O principal intuito deste exercício era colocar as várias destrezas linguísticas dos estudantes em ação, permitindo que interagissem oralmente entre si até chegarem a um consenso. O exercício revelou-se motivador e, apesar de a duração da aula não ter chegado para a apresentação das mensagens criadas, a professora estagiária pôde constatar pelo diálogo que foi tendo com os estudantes enquanto trabalhavam que efetivamente o objetivo estava a ser cumprido.

### **3.2.5. Regência 5**

A quinta regência, correspondente apenas a uma unidade letiva, teve lugar no dia 24 de abril de 2018. O tema aglutinador desta regência foi a Revolução de 25 de Abril de 1974 (anexo 5) devido à proximidade do feriado nacional. De modo a inserir os alunos nesta temática, procedeu-se a um breve diálogo sobre o conhecimento desta data histórica e a sua semelhança com algum acontecimento nos seus países de origem. Desta forma, esta tornou-se uma atividade onde os alunos se expressaram oralmente, interagindo uns com os outros sobre diversos acontecimentos dos seus países. Para que o porquê da ocorrência de este acontecimento ficasse mais claro para os aprendentes, procedeu-se à

---

<sup>8</sup> <https://www.dn.pt/sociedade/interior/publicidade-sem-sexismo-algum-dia-8825126.html> acessido a 22 de março de 2018

apresentação de um pequeno texto<sup>9</sup> onde se explica as causas de se ter iniciado esta revolução em Portugal, seguindo-se um breve questionário oral sobre o mesmo.

O recurso audiovisual utilizado para consolidar conhecimentos e, do mesmo modo, visar a compreensão oral foi a apresentação dos excertos mais relevantes da revolução presentes no filme *Capitães de Abril* de Maria Medeiros, pois o cinema “also makes a positive contribution to the effectiveness of listening practice, in that it supplies the aspect of speaker visibility and the general environment of the text.” (Ur, 1991: 108) Os excertos escolhidos mostravam a presença das forças armadas no quartel do Carmo, a rendição do Presidente Marcelo Caetano sem recurso à violência e o seu transporte para o exílio. No decorrer da apresentação, procedeu-se a uma breve contextualização, à medida que os excertos iam sendo apresentados. As tarefas solicitadas posteriormente, de modo a permitirem retirar ilações do que foi apresentado, consistiam na sinalização da afirmação correta. Os aprendentes mostraram-se bastante motivados com esta apresentação, relevando a perceção clara com que ficaram acerca de este acontecimento histórico. Apesar disso, a resolução do exercício revelou-se um pouco complexa para os estudantes, devido à dificuldade de compreensão das diversas interações orais presentes no vídeo.

Posteriormente, procedeu-se à resolução de exercícios para consolidação de conhecimentos gramaticais acerca das preposições. De forma a dar continuidade ao tema desta unidade letiva, apresentou-se um texto sobre as principais diferenças na vida em Portugal, antes e após o 25 de Abril.

### 3.2.6. Regência 6

A sexta regência, correspondente apenas a uma unidade letiva, teve lugar no dia 3 de maio de 2018. O tema aglutinador desta regência foi o texto informal (anexo 6). Tal como referem Cassany et al. (2007: 458), “La enseñanza de la lengua tiene que ayudar a configurar en los alumnos un repertorio lingüístico rico, variado y creativo que les sirva para aumentar y diversificar sus posibilidades de interacción social”. Neste reportório lingüístico incluem-se os diferentes registos da língua, entre eles os que relevam da informalidade. Para esta unidade letiva, foram utilizados três documentos: um texto

---

<sup>9</sup> Texto adaptado de *Cadernos de História* 9 (2008), Areal Editores, Lisboa

produzido pela professora estagiária, um excerto de um conto e um excerto de um programa radiofónico.

Antes de se proceder à apresentação dos documentos, elaborou-se uma atividade em que se pretendia corrigir composições de antigos estudantes em conjunto com a turma, recorrendo-se ao auxílio do projetor. Deste modo, após se terem projetado as composições, os aprendentes iam detetando os diversos tipos de erros, que a professora ia assinalando no quadro. Este exercício revelou-se bastante pertinente, uma vez que os alunos conseguiram compreender o porquê de errarem com alguma frequência em determinados aspetos. Posteriormente, realizou-se um pequeno ditado de um texto que iria ser apresentado aos aprendentes. Assim, após o ditado, os alunos puderam confrontar de imediato o texto com o original e verificar o que erraram. De uma maneira geral, não existiram muitos erros graves, apenas erros comuns como a troca do “ç” pelo “s”.

O primeiro documento apresentado para dar início ao tema desta unidade letiva consistia num diálogo entre dois amigos, onde se pretendia visar algumas das características típicas da oralidade para que os aprendentes entrassem em contato com elas. A leitura do texto foi realizada em voz alta pelos aprendentes, seguindo-se uma breve explicação de algum léxico mais complicado, através da utilização de sinónimos e escrita no quadro. Os aprendentes demonstraram admiração quanto à utilização de algumas expressões que lhes eram totalmente desconhecidas e interesse pelo seu emprego e sentido. Posteriormente, realizou-se um breve questionário oral para aferir conhecimentos e uma atividade onde se pretendia dar significado a algumas das interjeições que foram surgindo ao longo do texto.

O segundo documento, o excerto de um conto, pretendia mostrar aos estudantes que, na literatura, também podem existir textos com partículas de informalidade, não apenas na oralidade. A leitura do texto foi realizada em voz alta pelos aprendentes e o vocabulário considerado mais complicado foi explicado pela professora. Após a leitura, procedeu-se à realização de um breve questionário escrito, corrigido oralmente entre a professora e os estudantes.

O exercício que se seguiu focou-se nas diferenças existentes entre a formalidade e a informalidade. A apresentação de quatro imagens de diversas situações pretendeu visar a produção oral e escrita e, simultaneamente, a expressão oral e escrita. A partir das imagens, foi pedido aos aprendentes que, em grupos de três, identificassem que tipo de



linguagem seria utilizada em cada uma das situações e criassem um breve diálogo para cada uma delas. Os aprendentes reagiram com entusiasmo e motivação à realização desta atividade. A apresentação do diálogo foi realizada oralmente pelos diferentes grupos de estudantes. Neste sentido, foi possível verificar que os alunos compreenderam a diferença entre a informalidade e a formalidade, criando diálogos adequados para cada uma das diferentes situações.

O último documento consistiu na apresentação de um excerto de um canal radiofónico português, a RFM, apresentado por Nilton, um humorista e intitulado *Parem lá com isso*<sup>10</sup>. A rubrica contém um tom bastante informal, sendo uma conversa entre três interlocutores, onde se dá ênfase às situações desagradáveis criadas por pessoas que atiram o lixo para o chão. A apresentação deste excerto realizou-se com a inserção de legendas, devido à velocidade de locução dos intervenientes. Apesar de ser um texto complicado e de ter sido necessária a repetição da escuta, os aprendentes acompanharam e entenderam a mensagem que o mesmo pretendia transmitir, o que se verificou através de um breve diálogo criado após a audição e através de um questionário oral.

---

<sup>10</sup> <https://rfm.sapo.pt/file/14371/rfm-parem-la-com-isso-atirar-lixo-do-carro-pela-janela-06-04> acedido a 20 de abril de 2018

## Considerações Finais

A realização do presente relatório de estágio e de todo o trabalho de investigação de que ele dá conta procurou colocar em destaque as potencialidades que a integração do documento audiovisual proporciona no contexto de sala de aula de PLE, quer no desenvolvimento das competências comunicativas, quer nos níveis de motivação que este provoca nos estudantes.

Neste contexto de investigação-ação, consideraram-se como principais objetivos definir as potencialidades dos recursos audiovisuais enquanto ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem de PLE, bem como demonstrar que constituem um importante veículo de apoio no desenvolvimento da compreensão oral e na desinibição da expressão oral dos aprendentes. Na reta final deste relatório, podemos afirmar que os objetivos anteriormente definidos foram cumpridos, no sentido em que, em todas as aulas lecionadas foi possível a utilização eficaz e motivadora do recurso audiovisual. A falha na recolha de dados, que poderia ter sido realizada através de questionários, revelou-se como uma limitação do trabalho, uma vez que impossibilita uma avaliação mais pormenorizada do progresso dos aprendentes, nas vertentes da compreensão e expressão oral. Apesar disso, durante a leção das diferentes unidades letivas, apresentavam interesse pela visualização dos diferentes documentos e questionavam, frequentemente, onde poderiam encontrá-los em casa, e até mesmo outras fontes semelhantes, como programas de rádio, programas de televisão, sítios na internet. Efetivamente, o uso do recurso audiovisual nas unidades letivas lecionadas revelou-se uma fonte de motivação e de desinibição dos aprendentes nas tarefas propostas e, do mesmo modo, fomentou o interesse pela vertente cultural e o desejo de querer saber mais sobre os assuntos lecionados em aula.

Neste sentido e após a reflexão teórica realizada neste trabalho, é possível afirmar que o material audiovisual pode e deve ser levado para a aula de língua estrangeira enquanto material didático. No futuro, penso que os manuais e até mesmo as escolas poderiam adotar uma visão mais tecnológica, a partir da criação de uma fonte de conhecimento digital, como um blog, uma página web, uma plataforma, construídas com o objetivo de transmitir conhecimentos. No entanto, não basta o uso dos materiais referidos, pois, tal com Alves afirma,

a aprendizagem nas escolas só será activa, construtiva, colaborativa, intencional, dialogante, contextualizada e reflexiva se a tecnologia for mais do que hardware, se propiciar a construção do conhecimento e fornecer as ferramentas necessárias, de tal modo que as tecnologias e os alunos se constituam como parceiros intelectuais. (2008: 12)

A lecionação de aulas com a ajuda de documentos reais autênticos, como o vídeo, demonstrou ser uma mais valia, na medida em que os estudantes puderam contactar com a língua-alvo no seu contexto real e com a realidade sociocultural, ao mesmo tempo, houve desenvolvimento das competências de compreensão oral e o ativar de mecanismos para a decodificação dos textos orais. Para além disso, é de destacar a vantagem que o documento audiovisual tem enquanto proporcionador de *input* linguístico em situações onde os estudantes não se encontram em contexto de imersão.

Ao longo da realização do estágio curricular, a procura de materiais e a planificação das diferentes unidades letivas revelou-se, por vezes, complexa devido ao nível da turma e à adequação do conteúdo ao público-alvo. Deste modo, é necessário ter em consideração que o conteúdo de qualquer recurso audiovisual deve ser escolhido adequadamente, tendo em conta diversos fatores. Assim, o documento audiovisual aliado aos materiais tradicionais como o texto, poderá enriquecer a aula de LE tornando-a mais dinâmica e interacional. É neste sentido que acreditamos ser possível, através do uso do audiovisual, promover uma aprendizagem autêntica e significativa, ainda que esta se afaste da abordagem considerada tradicional.

O ponto menos positivo, ao longo de todo este trabalho desenvolvido no estágio pedagógico, foi a falta de tempo, uma vez que não nos permitiu o desenvolvimento de documentos audiovisuais mais extensos. Por outro lado, o facto de apenas terem sido lecionadas seis unidades letivas não permitiu explorar todas as potencialidades do recurso audiovisual. No futuro, seria interessante trabalhar com materiais audiovisuais dos mais diversos géneros (televisão, filmes, reportagens, imagens) nos diferentes níveis de aprendizagem, de modo a permitir, aos aprendentes, entrar em contacto direto com a língua-alvo, com as suas características e a sua cultura. Por outro lado, seria interessante interrogá-los sobre as vantagens e os inconvenientes que encontram no uso destes materiais e, eventualmente, testá-los antes e depois desse uso, quanto à competência de compreensão e produção orais, por exemplo. Em contextos onde apenas se utilize o manual como forma de transmitir conhecimento, seria interessante implementar os

recursos audiovisuais como complemento, como uma forma de motivar o desenvolvimento da expressão e interação oral.

Futuramente, um estudo interessante seria realizar-se uma análise comparativa, no processo de ensino-aprendizagem, com dois grupos; um onde se utilizasse o recurso a materiais audiovisuais e outro, de controlo, onde não se utilizasse esse tipo de material, de forma a observar o impacto que estes poderiam ter na aprendizagem.

Concluimos afirmando que esta foi uma das experiências mais enriquecedoras ao longo destes dois anos de Mestrado, que nos permitiu evoluir enquanto futura docente.

## Referências Bibliográficas

AFONSO, C. (2006). Professores de Língua Estrangeira: Que competências? In: R. Bizarro & F. Braga (orgs), *Formação de professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 450-459). Porto, Porto Editora.

AMOR, E. (1994). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

AMORIM, C. (2016). *O uso de meios audiovisuais na transmissão de conteúdos socioculturais numa aula de ELE*. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol no 3º ciclo do ensino básico e secundário). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

AZEVEDO, J. & BALADÃO, M<sup>a</sup> O. B. (2006). *Los recursos audiovisuales como facilitadores del aprendizaje de lengua española: especial énfasis al uso del vídeo*. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

AZEVEDO, M. (2012). *Seleção e Produção de Materiais Didáticos para a Aula de PLE/PLS*, Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

BABIN, P. e KOULUMDJIAN, M. (1989). *Os novos modos de compreender- Geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Edições Paulinas.

BAGÃO, T. (2014). *Compreensão oral em aulas de PLE: Contributos para atividades no nível C*. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

BARBOSA, V. (2014). *A canção nas aulas de Português Língua Estrangeira aliada à compreensão e produção orais*. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

BASTO, I. (2015). *Los materiales auténticos en las clases de ELE*. Dissertação (Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Esino Secundário). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

BAZZOCCHI, G. (2006). *El Uso de la televisión en la clase de Español como Lengua Extranjera*. *Enciclopedia del español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes (2006-2007). Madrid. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/ele\\_04.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_04.pdf). (Último acesso a 15-05-2018.)

BEEFUN, H. (2006). As tecnologias de informação e comunicação no ensino/aprendizagem das línguas: novos desafios para a formação de professores. In: BIZARRO, R., BRAGA, F. (orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, 475-481.

BERGES, M. G. T. (2004). La comprensión auditiva, in LOBATO, J. S. & GARGALLO, I. S. (orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extanjera (LE)*. Madrid: Sociedad Española de Libreria.

CARVALHO, A. (1993). Materiais Autênticos no Ensino de Línguas Estrangeiras. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 6 (2), Universidade do Minho pp.117-124. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993%2c6%282%29%2c117-124%28AnaAmeliaAmorimCarvalho%29.pdf> (Último acesso a 09/07/2018)

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf) (Último acesso a 27/04/2017)

COOK, V. (2006). *Interlanguage, multi-competence and the problem of the second language*, *Rivista di Psicolinguistica Applicata*. VI (3): 38-52.

CORADO, A. (1998). O ensino, o cinema e o audiovisual: comunicações/1º Encontro Nacional. O Ensino do Audiovisual, O Audiovisual no Ensino, Porto Editora, Porto.

COSTA, F. A. (2007). Tecnologias em educação - um século à procura de uma identidade. In: COSTA, F. A., PERALTA, H., VISEU, Sofia (org.) *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora.

DAMÁSIO, M. J. (2007). *Tecnologia e Educação. As Tecnologias da Informação e da Comunicação e o Processo Educativo*. Lisboa: Nova Vega.

DUARTE, I. (2015). *Textos Orais: Análise da conversa informal e ensino do Português Língua Estrangeira*. Todas as Letras Y, V.17, N.1, P. 56-72, Rio de Janeiro.

DUARTE, I; RODRIGUES, S. (2018). A aprendizagem de Português Língua Estrangeira baseada em projetos: os provérbios como base de uma sequência didática. In: *As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo*. Porto, FLUP.

FERREIRA, A. (2011). *A motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras – em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar a motivação dos alunos?* Dissertação (Mestrado em Ensino do Inglês e do Alemão no Ensino Básico). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

FERNÁNDEZ, F. (2005). Diversidad y diferenciación educativa. Dos caras de una misma moneda. In: BIZARRO, R. (org.) (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas estrangeiras hoje: Que perspectiva?* Porto. Areal Editores.

GIACOMANTONIO, M. *Os meios audiovisuais*, Lisboa, Edições 70

GIL, J. (2002). *Integração das novas tecnologias da informação no sistema educativo*. E.S.E, Guarda.

GILMORE, A. (2007). *Authentic materials and authenticity in foreign language learning*. Language Teaching, 40, Japan: Tokyo University. Disponível em: [http://www.researchgate.net/profile/Alex\\_Gilmore3/publication/231910134\\_Authentic\\_materials\\_and\\_authenticity\\_in\\_foreign\\_language\\_learning/links/548ba23f0cf2d1800d7db8f0.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Alex_Gilmore3/publication/231910134_Authentic_materials_and_authenticity_in_foreign_language_learning/links/548ba23f0cf2d1800d7db8f0.pdf) (Último acesso a 28/04/2018)

GRAÇA, S. (2016). *A aprendizagem colaborativa no contexto do ensino-aprendizagem de português língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

GRAELLS, P. (1999). *Los vídeos educativos: tipología, funciones, orientaciones para su uso*. Departamento de pedagogía aplicada, Facultad de educación, UAB. Disponível em <http://www.peremarques.net/videoori.htm> (Último acesso a 13/06/2018)

GOMES, L. (1997). *Contos Outra Vez*, Lisboa, Cotovia

GÓMEZ, J. (1996). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz “Prensa y Educación”, 1996

- HARMER, J. (2001). *The practice of english language teaching*. Longman, England.
- LEFFA, V. J. (2003). Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 1ªed. Pelotas: Educat, v.1, 15-41. Disponível em [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod\\_mat.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf) (Último acesso a 05/07/2018)
- LEIRIA, I [et al.] (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não-materna (PLNM) Ensino Secundário*. Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/orientprogramatplnmver\\_saofinalabril08.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/orientprogramatplnmver_saofinalabril08.pdf) (Último acesso a 08/06/2018)
- MATA, J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E. In: Asele. Atas XIV, Centro Virtual Cervantes, 882-894. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0883.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0883.pdf) (Último acesso a 28-06-2018).
- MECIAS, M., L., RODRIGUEZ N., (2009). *Diseño de Materiales Audiovisuales para la clase ELE*, V encuentro Brasileño de Professores de Español – Instituto Cervantes, Suplementos Marcos ELE, numero 9. Disponível em: [http://www.marcoelele.com/descargas/enbrape/mecias\\_rodriguez-diseno-materiales.pdf](http://www.marcoelele.com/descargas/enbrape/mecias_rodriguez-diseno-materiales.pdf). (Último acesso a 15/06/2018)
- MELERO. A. (2006). *Cómo trabajar con la publicidad en el aula: competencia comunicativa y textos publicitarios*. Barcelona: Graó
- MINERA, L. E. R. (2010). *La motivación y las actitudes de aprendizaje del ELE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (2010). Disponível em: [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_530b5b3b23628.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5b3b23628.pdf) (Último acesso a 05/04/2018)
- MORAN, J. (2007). *Desafios na Comunicação Pessoal*. 3ª Ed. São Paulo, Paulinas.
- NUNAN, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.



PINTO, A. (2005). Gramática e texto publicitário. In: *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, vol.1, p.39-50, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

POLÓNIA, C. (2009). *As Expressões Idiomáticas em Português Língua Estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

PRETI, D. (2002). *Interação na fala e na escrita*. Projetos Paralelos – NURC/SP, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

RODRIGUES, A. (2009). *Interculturalidade, internet e o ensino da escrita em espanhol: mescla e aprendizagem*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp114289.pdf> (Último acesso a 10/05/2018)

SANTOS, H. (1977). *Piaget na prática pedagógica: Aprendizagem e Meios Audiovisuais*, Lisboa, SEMENTE.

SARAMAGO, J. (2016) *Viagem a Portugal*, Lisboa, Porto Editora

SILVA, B. D. (1998). *Educação e comunicação: uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto pedagógico*. Braga, Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

SILVA, M. (1986). *Iniciação à comunicação oral e escrita – atividades de expressão*, Lisboa, 1ª edição, Editorial Presença.

SILVA, S. (2015). *Da pertinência em usar materiais autênticos na aula de PLE com aprendentes adultos: contributo teórico e prático*. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

TAVARES, A. (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*, Manuais de Iniciação. Lisboa: Lidel.

UR, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: CUP. (1994, 12ª reimp.)

UR, P. (2009). *A Course in Language Teaching – practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

WELP, A. (2009). *A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira*. Letras de Hoje, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: [www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/5766/4186](http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/5766/4186) (Último acesso a 06/08/2018)

## **Anexos**

## Anexo 1

1. Veja com atenção o vídeo intitulado «Conhece a origem das tradições e rituais de Natal?»<sup>11</sup>

1.2. Após a visualização do vídeo, responda às seguintes questões:

- a) Na antiga Roma, que festa era comemorada no solstício de inverno?

---

- b) O nascimento de Cristo, no dia 25 de dezembro, é uma data histórica ou é uma data fictícia?

---

- c) Quais os pratos de que se fala no vídeo acerca da Ceia de Natal?

---

- d) Porque é que em Portugal existe a tradição de se comer bacalhau na noite de Natal?

---

- e) Segundo a tradição, o que representa o bolo rei?

---

- f) Qual é a origem do bolo rei?

---

2. Fique agora a conhecer alguns dos pratos característicos da ceia de Natal no norte de Portugal:

---

<sup>11</sup> Adaptado de <http://www.tvi24.iol.pt/videos/sociedade/conhece-a-origem-das-tradicoes-e-rituais-do-natal/567c567f0cf2d7b162056329/3823> acessido a 25 de novembro de 2017



Fonte da imagem: <https://www.pingodoce.pt/historias-de-cozinha/artigos/tradicoes-de-natal-norte-sul/>

### Cabrito Assado:



Fonte da imagem: <https://asreceitasdeportugal.com/cabrito-assado-no-forno/>

Prato típico do interior norte do país no almoço, que se come tradicionalmente no almoço do dia 25 de dezembro. É servido bem regado com azeite, temperado com muito alho e acompanhado de batatas assadas.

### Adaptado de:

<https://www.pingodoce.pt/receitas/cabrito-assado-no-forno/>

## Roupa Velha



Fonte da imagem:

<https://www.pingodoce.pt/receitas/roupa-velha/>

Prato típico do Minho. É feito com as sobras do bacalhau da consoada, que se come tradicionalmente no almoço do dia 25 de dezembro.

Adaptado de:

<https://www.pingodoce.pt/receitas/roupa-velha/>

3. Temos em Português várias expressões idiomáticas relativas ao bacalhau como, por exemplo, “**ficar em águas de bacalhau**” que significa “ficar sem efeito”, “não dar em nada” e a expressão “**Dá cá um bacalhau**” que significa “Dá cá um aperto de mão”.

Repare agora nos seguintes exemplos:

*O processo judicial ficou em águas de bacalhau.*

*- E a queixa que ela apresentou à polícia?*

*- Oh, deu tudo em águas de bacalhau.*

*- Eh João, há quanto tempo! Dá cá um bacalhau!*

Observa outras expressões idiomáticas portuguesas relativas a **peixes**:

a) “**Filho de peixe, sabe nadar**” - Está, geralmente, associado a uma qualidade que é herdada de pai para filho.

Exemplo:

- Parece que o filho do Cristiano Ronaldo tem jeito para a bola (para o futebol)!

- Pois é, *filho de peixe, sabe nadar!*

b) “**Ser um peixe fora de água.**” – Quando alguém sente que não faz parte de determinado ambiente.

Exemplo: “Nas aulas de dança sinto-me como um *peixe fora de água.*”

c) **“Pela boca morre o peixe.”** – É preciso ter cuidado com o que se diz; perigo de falar demasiado.

Exemplo: “Cuidado com o que lhe vais dizer! Olha que é pela boca que morre o peixe!”

d) **“Como sardinha em lata”** – Local com muita gente, onde as pessoas, pela falta de espaço, ficam apertadas, umas contra as outras.

Exemplo: “Havia tanta gente no metro que estivemos *como sardinha em lata*.”

4. Complete os espaços em branco com o **Conjuntivo Presente** (forma formal) e o **Imperativo** (forma informal).

#### Receita de Rabanadas/Fatias Douradas<sup>12</sup>

##### Ingredientes:

- 800ml leite meio gordo;
- 100g açúcar;
- 1 casca de limão;
- 1 pau de canela;
- 8 fatias grossas de pão cacete;
- 3 ovos
- 500ml de óleo para fritar;
- Qb açúcar (para polvilhar);
- Qb canela (para polvilhar);



##### Preparação:

1. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ (aquecer) o leite com os 100g de açúcar, a casca de limão e o pau de canela, sem deixar ferver. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ (retirar) do lume e \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ (reservar = deixar repousar).

2. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ (demolhar) as fatias de pão no leite morno. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ (reservar).

3. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ (envolver) cada fatia de pão no ovo previamente batido, à medida que for fritando. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ (fritar) em óleo quente abundante, dos dois lados, até ficarem douradas. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ (escorrer) sobre papel absorvente. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ (reservar).

<sup>12</sup> Adaptado de <https://www.pingodoce.pt/receitas/rabanadas/>

4. \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_ (misturar) o açúcar com a canela para polvilhar a gosto.
5. \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_ (passar) as fatias, uma a uma, na mistura e \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
(servir)



## Anexo 2

1. Observe as imagens apresentadas correspondentes à região do Minho.



FIGURA 1 – REGIÃO DO MINHO

FONTE:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Minho\\_\(Prov%C3%ADncia\)/#/Media/File:Regi%C3%A3o\\_do\\_Minho.png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Minho_(Prov%C3%ADncia)/#/Media/File:Regi%C3%A3o_do_Minho.png)



FIGURA 2 – PRINCIPAIS CIDADES DO MINHO

Fonte: <http://www.wanderingportugal.com/images/7.jpg>

2. Ouça e veja com atenção o vídeo intitulado “Uma Viagem ao Minho”<sup>13</sup>.

### 2.1. Responda às seguintes questões:

2.1.1. O único parque nacional existente no país situa-se na região do Minho. Como se chama esse parque?

---

2.1.2. Este é um vídeo de promoção da região do Minho. Que aspetos/elementos da região são destacados?

---

2.1.3. Que cidade é considerada sítio património mundial da UNESCO?

---

2.1.4. O vídeo refere-se ao primeiro rei de Portugal. Como se chamava?

---

---

<sup>13</sup> Adaptado de <https://www.youtube.com/watch?v=c2jLp7PoMig> acessado a 3 de janeiro de 2018.

**2.1.5.** O que é que significa a última expressão apresentada no vídeo «Minho, berço de Portugal»?

---

**3.** Leia com atenção o seguinte excerto da obra “*Viagem a Portugal*” do prémio nobel da literatura, José Saramago, e complete os espaços em branco com uma das palavras adequadas:

“É manhã clara, mas o viajante ainda não se \_\_\_\_\_ (**levantou, acordou, elevou**). É de propósito que atrasa o momento em que \_\_\_\_\_ (**abrirá/ fecha/ abre**) as duas janelas do quarto, desde que \_\_\_\_\_ (**saiu/ chegou/ entrou**) ao hotel, noite dentro. Talvez receie, também, uma decepção. A luz entra \_\_\_\_\_ (**das/pelas/com**) frinchas, filtrada, e aqui se aperta o coração do viajante: «\_\_\_\_\_ (**Estará/ Será/ Ficar**) nevoeiro?» Salta da cama, indignado contra a simples \_\_\_\_\_ (**opinião/ ideia/ pensamento**) da miserável desconsideração que \_\_\_\_\_ (**estaria/seria/teria**) ver coberta de nevoeiro a paisagem circundante. De repente abre a janela, a que dá \_\_\_\_\_ (**com/ para/ diante**) o mar, e recebe no rosto e no corpo o ar frio da \_\_\_\_\_ (**amanhecer/ manhã/ aurora**), e fica iluminado de gosto e de espanto diante \_\_\_\_\_ (**ao/ do/ no**) esplendor das águas, a costa barulhenta, o \_\_\_\_\_ (**choque/ ligação/ encontro**) do rio e do oceano, a corrente de espuma das vagas (=ondas) que vêm de longe e se desfazem na praia. De outra janela do quarto vê-se a serra, e para esta não \_\_\_\_\_ (**deixarão/ vão/ são**) chegar as palavras, nem pinturas, nem música.”

Adaptado de *Viagem a Portugal*, José Saramago, 2016, Lisboa, Porto Editora

## Anexo 3

1. Observe as seguintes imagens com atenção e comente-as



---

---

---

---

---

---

---

Fonte da imagem: [www.pinterest.pt/pin/553942822909329351/?lp=true](http://www.pinterest.pt/pin/553942822909329351/?lp=true)



---

---

---

---

---

---

---

Fonte da imagem: <https://looking4good.wordpress.com/2008/10/06/eterna-amalia-rodrigues-falece-u-ha-nove-anos/>

2. Veja e ouça com atenção a reportagem «Fado classificado como Património Imaterial da Humanidade»<sup>14</sup>.

2.1. Como é que um dos participantes do vídeo define o fado?

---

---

2.2. De que forma o fado viu o seu reconhecimento internacional?

---

---

2.3. Há quanto tempo o fado é património da humanidade?

---

---

<sup>14</sup> Adaptado de <http://www.tvi24.iol.pt/videos/musica/ha-seis-anos-o-fado-foi-classificado-patrimonio-imaterial-da-humanidade/5a1c70690cf2c450750695e2> acedido a 10 de fevereiro de 2018

**2.4.** De que forma foi comemorado o aniversário do fado enquanto Património Imaterial da Humanidade?

---

---

**3.** Associe os seguintes temas, relativos ao fado (coluna da esquerda), com a definição dada na coluna da direita.

<b>a)</b> Fatalidade	<b>1.</b> Parte de uma localidade que se distingue por determinada circunstância, ou que recebe nome especial;
<b>b)</b> Destino	<b>2.</b> Canção popular portuguesa;
<b>c)</b> Amor	<b>3.</b> Espécie de manto ou cobertura usado como ornato ou como agasalho;
<b>d)</b> Saudade	<b>4.</b> Lembrança grata de pessoa ausente, de um momento passado, ou de alguma coisa de que alguém se vê privado;
<b>e)</b> Xaile	<b>5.</b> Grande afeição (=atração) ou afinidade forte por outra pessoa;
<b>f)</b> Fado	<b>6.</b> Força que predispõe os acontecimentos;
<b>g)</b> Bairro	<b>7.</b> Combinação de circunstâncias ou de acontecimentos que influem de um modo inelutável (inevitável);

**4.** Ouça com atenção o excerto das seguintes canções, que são dois exemplos do fado: o mais tradicional e o da nova geração. Complete-os.

Título: \_\_\_\_\_

É meu e vosso este \_\_\_\_\_,  
destino que nos amarra  
por mais que seja negado  
às cordas de uma \_\_\_\_\_.

Sempre que se ouve um \_\_\_\_\_,  
numa guitarra a cantar  
fica-se logo \_\_\_\_\_  
com vontade de \_\_\_\_\_.

Ó gente da minha \_\_\_\_\_!  
Agora é que eu \_\_\_\_\_  
esta \_\_\_\_\_ que trago,

foi de vós que a \_\_\_\_\_.

E pareceria ternura  
se eu me deixasse \_\_\_\_\_,  
era maior a \_\_\_\_\_,  
menos triste o meu cantar.

*Mariza (adaptado de Amália Rodrigues)*

Título: \_\_\_\_\_

Manhã na minha ruela, sol pela \_\_\_\_\_,  
o senhor jeitoso dá \_\_\_\_\_ ao berbequim<sup>1</sup>.

O galo \_\_\_\_\_, ri-se a \_\_\_\_\_,  
hoje não há birras, a tudo diz que sim.

O \_\_\_\_\_ em guerra do segundo andar  
fez as \_\_\_\_\_, está lá fora a \_\_\_\_\_.

Cada \_\_\_\_\_ é um bico d'obra,<sup>2</sup>  
uma carga de trabalhos faz-nos falta \_\_\_\_\_  
baterias, há \_\_\_\_\_ de sobra  
para celebrarmos hoje com um \_\_\_\_\_ que se empolga!  
É dia de \_\_\_\_\_!

1-Máquina para fazer furos;

2-Uma dificuldade; coisa difícil;

3-Apoderar-se; afirmar-se

*Ana Moura*

**4.1.** Tendo por base a letra e a audição, atribua um nome a estas canções. Coloque-o no início.

**4.2.** Com base na letra e na melodia, que sentimentos exprimem estas canções?

---

---

**5.** Leia atentamente o texto e complete-o com as palavras abaixo apresentadas.

Povo	Preenchido	Marítima	Mar	Fado
Portugueses	Casa	Ausência	Lusitano	Poetas

## A portuguesa saudade

A saudade é dos \_\_\_\_\_. Palavra de presença constante na poesia de língua portuguesa, no \_\_\_\_\_, no coração de todo e qualquer português apaixonado ou perdido por esse mundo fora. Saudade. O vazio provocado pela \_\_\_\_\_ do que traz boas recordações. Sobretudo pessoas que partiram sem regresso, longe, mas tão perto, algures perdidas por aí.

Acaba por ser bom sentir saudades. Sinal de que existem boas recordações, graciosidade de momentos encarados nas voltas da montanha russa, de braços bem no ar, festejados em todos os segundos de felicidade. No regresso, no reencontro, nada melhor do que ouvir, e sentir, o "tive saudades tuas". O vazio da saudade não tem substituição. Pode ser ocupado, \_\_\_\_\_, sem nunca ser substituído por outro qualquer momento, pessoa ou sentimento semelhante. Existe uma saudade. Aquela saudade. A que sai do peito e invade todo o corpo.

A saudade começou na aventura \_\_\_\_\_ dos Descobrimentos portugueses, na partida do sítio a que se chama \_\_\_\_\_, em todos os pequenos objetos e pensamentos que fazem viajar no tempo. Prolongou-se na escrita dos \_\_\_\_\_ de amores desavindos, entranhou-se na voz do triste fado \_\_\_\_\_. Existe mesmo sem ser possível encará-la olhos nos olhos. E é portuguesa porque mais ninguém a vive, sente, explica e transmite como o \_\_\_\_\_ do "pedacinho de terra à beira \_\_\_\_\_ plantado".

**Fonte:** <https://www.publico.pt/2013/11/15/p3/cronica/a-portuguesa-saudade-1818522> (acedido a 12 de fevereiro de 2018)

## Anexo 4

1. Observe os seguintes anúncios publicitários e comente-os.

 <p><b>Fonte:</b> <a href="https://www.facebook.com/Vaparaforacadentro/">https://www.facebook.com/Vaparaforacadentro/</a></p>	 <p><b>Fonte:</b> <a href="http://carruagem23.blogspot.com/2015/10/primeiro-estranha-se.html">http://carruagem23.blogspot.com/2015/10/primeiro-estranha-se.html</a></p>
1.	2.
 <p><b>Fonte:</b> <a href="https://www-tortosendo.blogspot.com/2009/11/banco-alimentar-contr-a-fome.html?m=0">https://www-tortosendo.blogspot.com/2009/11/banco-alimentar-contr-a-fome.html?m=0</a></p>	 <p><b>Fonte:</b> <a href="http://www.ansr.pt/Campanhas/Pages/Campanha%20Natal%202010.aspx">http://www.ansr.pt/Campanhas/Pages/Campanha%20Natal%202010.aspx</a></p>
3.	4.
 <p><b>Fonte:</b> <a href="https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/main-menu-pt/384-campanha-apav-25-novembro-dia-internacional-pela-eliminacao-da-violencia-contra-as-mulheres">https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/main-menu-pt/384-campanha-apav-25-novembro-dia-internacional-pela-eliminacao-da-violencia-contra-as-mulheres</a></p>	 <p><b>Fonte:</b> Jornal de Notícias</p>
5.	6.

**1.1.** Atualmente existem dois tipos de publicidade: **a publicidade comercial**, que tem como principal objetivo persuadir o destinatário a adquirir determinado produto - dentro desta encontramos a publicidade infantil, propagandística e política; **a publicidade institucional**, destina-se a alertar, a apelar, a informar e a educar a sociedade.

**1.2.** Indique a que género pertencem as publicidades que analisaste.

<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>
<b>4.</b>	<b>5.</b>	<b>6.</b>

**1.3.** Nas publicidades encontramos muitas vezes expressões idiomáticas como “*Vá para fora cá dentro*” ou “*Primeiro estranha-se, depois entranha-se*”. Observe agora outras expressões idiomáticas frequentes em Português Europeu e faça a ligação à designação correta.

- |                                                 |                                                                     |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 1. Quem não arrisca, não petisca;               | <b>A.</b> Não saber nada;                                           |
| 2. Agarrar o touro pelos cornos;                | <b>B.</b> Não se pode realizar ou conseguir algo sem correr riscos; |
| 3. Fazer o trabalho “com uma perna às costas!”; | <b>C.</b> Atitude/situação que provoca desconfiança;                |
| 4. Ter as costas quentes;                       | <b>D.</b> Enfrentar um perigo/ uma adversidade;                     |
| 5. Trazer água no bico;                         | <b>E.</b> Agradar a toda a gente;                                   |
| 6. Ser um zero à esquerda;                      | <b>F.</b> Realizar algo com muita facilidade;                       |
| 7. Ferver em pouca água;                        | <b>G.</b> Estar protegido;                                          |
| 8. Agradar a gregos e a troianos;               | <b>H.</b> Irritar-se com facilidade;                                |

**2. Veja atentamente o vídeo sobre a Galp<sup>15</sup> (empresa de energia, cujo slogan é: “Energia cria energia” e responda às questões:**

**2.1.** Qual é o principal objetivo desta publicidade?

---

**2.2.** Este anúncio transmite energia positiva? Porquê?

---

**2.3.** Que técnicas publicitárias é possível nele observar, para levar o ouvinte a ser consumidor?

---

<sup>15</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=qvBvfNMYowU> (acedido a 20 de março de 2018)



---

---

3. Leia com atenção o texto que se segue.

**Publicidade sem sexismo: algum dia?**

REVOLUÇÃO. “Mulheres obcecadas com a limpeza”, “famílias sentadas à mesa com a mãe a fazer de criada”, “especialistas e cientistas sempre homens”, “corpos femininos para vender tudo e mais alguma coisa”. A publicidade sempre foi o império dos estereótipos de género. Agora, a ONU declarou-lhes guerra; em Portugal, propôs-se lei para os proibir. É a anunciação da igualdade nos anúncios?

Imaginem um extraterrestre que para se informar sobre nós e os nossos costumes tivesse como única fonte anúncios de TV. A que conclusão chegaria sobre o que é suposto ser (=será) uma mulher e um homem? E, se lhe dessem a ver uma seleção de reclames dos últimos 50 anos, será que, excetuando cenários, penteados, vestuário e tecnologia, notaria grandes diferenças no que respeita a definições e papéis de género ao longo das várias décadas?

Em Portugal, este ano, surgiu um anúncio a um detergente em que um homem bonito, atlético, de tronco nu e olhar sedutor fixo na câmara finge tranquilamente lavar roupa na máquina. Efetivamente, começa a surgir publicidade em que os homens se ocupam de tarefas "do lar" ou são associados a produtos alimentares, figurando corpos masculinos semidespidos em anúncios a produtos com os quais não têm relação direta - uma utilização até há pouco tempo exclusiva dos corpos femininos.

Por outro lado, vão aparecendo, e é necessário que surjam cada vez mais, reclames nos quais, quebrando a "tradição", se veem mulheres em papéis "de ação" que foram sempre atribuídos ao homem - por exemplo ao volante de automóveis, até, por vezes, quando há um homem no carro.

De resto, ainda são regra os anúncios com a família toda sentada à mesa e a mulher-mãe em pé, a cozinhar e a servir; e ainda os anúncios de produtos "domésticos" em que as mulheres surgem como verdadeiras “fadas do lar”, aparecendo obcecadas com a limpeza, a economia e a nutrição da família.

Fernanda Cândia, texto adaptado de Diário de Notícias

<https://www.dn.pt/sociedade/interior/publicidade-sem-sexismo-algum-dia-8825126.html>

acedido a 22 de março de 2018

## Anexo 5

### 1. Leia com atenção o texto que se segue.

#### Estado Novo (1933-1974)

Nos anos 30 a Europa vivia tempos conturbados devido à imposição das ditaduras de inspiração nazi-fascista que levaram à negação dos princípios e direitos fundamentais: liberdade, igualdade e fraternidade. Portugal não foi exceção e também atravessou uma experiência totalitária.

Portugal encontrava-se, à data, numa grave crise económica. Com o intuito de a ultrapassar, António de Oliveira Salazar, professor de Finanças públicas na Universidade de Coimbra, foi convidado a assumir o cargo de Ministro das Finanças em 1928. Após assumir o cargo, conseguiu equilibrar o orçamento e eliminar o défice público. Considerado autor de um verdadeiro milagre, alcançou grande prestígio político... Em 1932 ascendeu a Presidente do Conselho de Ministros e, a partir daí, tornou-se ditador. Eliminados os partidos políticos e o direito de voto, o único partido político reconhecido (e de que ele era o líder) era a União Nacional.

Inspirado na ideologia fascista, o seu longo governo foi apelidado de Estado Novo como sinal de oposição ao Estado anterior – a 1.<sup>a</sup> República. O Estado Novo, pelas particularidades introduzidas por António de Oliveira Salazar e, por se centrar na figura do “chefe”, assumiu também o nome de “Salazarismo”. O Estado Novo abrange, também, o período em que o sucessor e discípulo de Salazar, Marcelo Caetano (ver filme), chefiou o governo.

O Estado Novo do ditador Salazar e do seu continuador Marcelo Caetano (1933-1974) foram, conjuntamente, o mais longo regime autoritário na Europa Ocidental durante o séc. XX, estendendo-se por um período de 41 anos. Terminou no dia 25 de abril de 1974. Por isso esta revolução também é conhecida por 25 DE ABRIL.

Adaptado de *Cadernos de História* 9 (2008), Areal Editores, Lisboa

1.1. O que é um regime fascista?

1.2. Qual o nome atribuído ao fascismo português?

1.3. No seu país houve este sistema político de extrema-direita?

2. **Veja** com atenção alguns excertos do filme “**Capitães de Abril**” (2000) de Maria Medeiros.

**2.1. Assinale com um (x) a opção correta.**

- As tropas e a população encontram-se...
  - a) No largo do Carmo;
  - b) No Quartel do Carmo;
  - c) Na rua do Carmo;
  
- O Presidente Marcelo Caetano manifesta um grande receio com...
  - a) O Ultramar;
  - b) A população;
  - c) Os militares;
  
- O capitão Salgueiro Maia pede, através do megafone...
  - a) Tréguas ao presidente;
  - b) A sua rendição;
  - c) Para conversar com ele;
  
- No caso de o Presidente não se render, o capitão lança a ameaça de...
  - a) Arrasar o quartel;
  - b) Destruir o quartel;
  - c) Invadir o quartel;
  
- Quando questionado por Marcelo Caetano sobre quem chefia o movimento das forças armadas, o capitão...
  - a) Indica o nome do chefe;
  - b) Indica que inclui várias patentes do exército;
  - c) Não responde à questão;
  
- O que responde o capitão acerca do programa político a implementar pelo Movimento das Forças Armadas?
  - a) Não dá pormenores, mas afirma que alguém o fará naquele dia;
  - b) Dá pormenores sobre o programa político;

- c) Não dá pormenores, mas indica que alguém o fará no dia seguinte;
- Para o poder não cair na rua, Marcelo Caetano transmite o poder ao...
  - a) Óscar;
  - b) General Spínola;
  - c) Capitão Salgueiro Maia;
- No final, o Presidente Marcelo Caetano...
  - a) Agradece ao capitão Salgueiro Maia a forma como foi tratado;
  - b) Afirma que é indecente ter sido tratado daquela forma;
  - c) Revoltado com a situação, entra no avião sem falar;

#### 4) «O que mudou com o 25 de Abril?»

• **Liberdade política e formação de partidos.** Antes do 25 de Abril só existia um partido político, a União Nacional e nem todos podiam votar. Após o 25 de Abril, foram formados e legalizados vários partidos políticos e começaram a existir eleições livres, além de uma nova constituição.



- **Guerra do Ultramar.** O 25 de Abril colocou fim à guerra nas colónias portuguesas. O serviço militar deixou mesmo de ser obrigatório.

#### **Desigualdade entre homens e mulheres antes do 25 de Abril.**

Ser homem ou mulher antes do 25 de Abril significava ter

direitos e obrigações muito diferentes. As diferenças começavam nos salários e chegavam até às autorizações para casar. Embora haja claras mudanças, existe ainda muita desigualdade.

- **Democracia mudou a educação em Portugal.** A chegada da democracia a Portugal teve impacto no sistema de educação. Foi decretada a escolaridade obrigatória até ao 9.º ano e a proibição do trabalho infantil. O país diminuiu a iliteracia, mas



mesmo assim o abandono escolar em Portugal é ainda um dos mais altos da União Europeia.

- **Fim da censura e direito à liberdade de expressão.** Muitos foram os livros que a



Polícia Política (PIDE) proibiu em Portugal, antes da Revolução de Abril. No país de um Prémio Nobel da Literatura (1998), os escritores tiveram um papel decisivo ao retratarem a sociedade portuguesa e ao denunciarem as dificuldades dos portugueses.

- **Emigração era muito dificultada durante o Estado Novo.** Emigrar era muito



difícil, à exceção das colónias, durante a ditadura salazarista. Apesar disso, quase dois milhões de portugueses passaram a fronteira ilegalmente. São muitas as histórias da fuga, através de Espanha com malas de cartão, sobretudo para França.

- **Antes do 25 de Abril a mulher ideal era a dona de casa perfeita.** Antes do 25 de Abril, a mulher ideal era escolhida através de um concurso diferente dos atuais. Não havia desfile em fato de banho, mas a "candidata" tinha de ter dedo para a cozinha e para a costura.

- **O 25 de Abril trouxe o direito a férias, mas nem todos as podem gozar.** Com esta conquista cresceu o chamado turismo popular. Apesar da existência deste direito há ainda passados 40 anos quem nunca tenha tido um mês de descanso.

## Anexo 6

1. Leia com atenção o diálogo entre dois amigos ao telefone.

**Ana:** Olá André! É a Ana... Há quanto tempo! Então? *'Tás* bom?

**André:** Olá, Ana? Sim, *'tou*...e tu, como vais?

**Ana:** Cá vamos andando!

**André:** Hum, é o que se quer! Olha lá e como arranjaste o meu número?

**Ana:** Foi a Patrícia que mo deu, da última vez em que tivemos jantar de turma... já não sei quando foi. Olha, mas nem imaginas porque te *'tou* agora a ligar...

**André:** Então? Diz lá...

**Ana:** Recebi um *mail* a pedir a colaboração de vários jovens *p'ra* fazer voluntariado. A Joana e o Miguel já se ofereceram... Mais tarde, o Filipe também manifestou interesse e foi então que sugeriu o teu nome. E tu? O que tens a dizer? Queres alinhar (=participar)?

**André:** Hum... deixa-me pensar.

**Ana:** Oh...gostava que viesses!

**André:** Bom... olha, conta comigo!

**Ana:** Boa! Eu sabia que não me ias desiludir!

**André:** Mas olha, uma questão: a quem se destina o voluntariado?

**Ana:** Aos sem-abrigo. Consiste em levar-lhes comida e bebida quente à noite e falar um pouco com eles. Essencialmente é isso.

**André:** Ah! Sim, parece-me bem! Contem comigo, excepto aos sábados e domingos porque vou de fim-de-semana...

**Ana:** Não há problema!

**André:** Os fins-de-semana são *prà* (= para a) minha família e *p'ra* pôr as aulas em dia.

**Ana:** Ok, comigo acontece igual! O importante é que venhas e que tragas algum do teu humor.

**André:** Ótimo!

1.1. Que situação é retratada neste diálogo?

1.2. Quem são os intervenientes e o que fazem?

1.3. Que marcas discursivas características da oralidade encontras neste diálogo?

2. Observe com atenção alguns usos representativos da partícula “pá”, “lá” e “cá”:

Expressão	Utilização	Exemplo
Interjeição “pá”	Utiliza-se entre amigos próximos.	«Eh, <b>pá</b> , que sorte!» «Oh, <b>pá</b> , tiveste azar!»
“Saber” (pres. do indicativo) + “lá”	Valor de negação ou de exclamação. Pode ter um valor equivalente a “não sei”	“- Eu <u>sei lá</u> se ele vem.” “- <u>Sei lá</u> , nem quero pensar nisso!” - <u>Olha lá</u> . Como conseguiste o meu número?

4. O que exprime cada uma destas interjeições usuais?

“Oh...”	<b>Oh!</b> Quem diria tal coisa!	
“Hum...”	<b>Hum...</b> não me parece!	
“Boa!”	<b>Boa!</b> Acertaste em cheio!	
“Diz-me lá...”	<b>Diz-me lá</b> então o que te aconteceu.	
“Olha...”	<b>Olha</b> , mas nem imaginas o que veio depois.	
“Ah! Sim...”	<b>Ah!</b> Sim, parece-me bem!”	
“Então...?”	<b>Então</b> , Ana, o que tens a dizer?”	

5. Lê com atenção o diálogo retirado do conto *Últimas notícias*, em que interagem duas pessoas: o acidentado e a pessoa que o socorreu:

- Pode sair, acho que está vivo.

O homem não se mexeu. Parecia um boneco de cera, que não traía emoção nenhuma.

- Pode sair – insistiu o Branco -, está tudo bem. Você teve cá uma destas sortes! – exclamou o Branco cheio de ênfase. – Eu estava acolá em cima, vi tudo e até disse, pá, aquele não se safou, aquele não há hipótese. Você desculpe, mas foi mesmo assim.

E quando se baixou outra vez, o homem disse:

- Sou karateca, sei cair.

- Homem, você tem uma sorte do caracas! – repetiu o Branco, e deu-lhe uma palmadinha nas costas, amigável, admirativa. – Um acidente destes e nem uma arranhadela.

O homem esfregou o ombro e pôs-se aos encontrões ao carro, só com a mão livre, a pensar que conseguia virá-lo. O Branco disse que ajudava e ajudou.

- Mais um esforço! – disse o Branco. – Um, dois, três.

Conseguiram afinal virar o carro de lado, sobre a porta do condutor.

O homem sentou-se ao volante e rodou a chave na ignição. Pegou à primeira. Saiu, fixou o Branco com olhar penetrante e disse:

- Obrigado pela ajuda!

*Adaptado de Contos Outra Vez de Luísa Costa Gomes, 1997, Cotovia.*

**5.1.** Que situação é retratada neste diálogo?

**5.2.** Quem são os intervenientes?

**5.3.** Que marcas discursivas características da oralidade encontras neste diálogo

**6.** Observe com atenção as imagens abaixo apresentadas e indique o tipo de discurso (formal ou informal) que deva ser utilizado em cada uma das situações.

**6.1.** Proponha um breve diálogo para cada uma das situações.

 <p>Figura 1</p>	 <p>Figura 2</p>
 <p>Figura 3</p>	 <p>Figura 4</p>



--	--

**7.** Ouça com atenção a rubrica “Parem lá com isso”<sup>16</sup> do Nilton (comediante português).

**7.1.** Que situação é retratada neste diálogo?

**7.2.** Quem são os intervenientes?

**7.3.** Que marcas discursivas características da oralidade encontra neste diálogo?

---

<sup>16</sup> <https://rfm.sapo.pt/file/14371/rfm-parem-la-com-isso-atirar-lixo-do-carro-pela-janela-06-04>